

رقم الترتيب :
رقم التسلسل :

جامعة قاصدي مرباح

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

مـــــــذكرة

مقدمة لنيـــل شهـــادة

المـــــــــــاجستير

الفرع : اللغة و الأدب العربي

التخصص : علوم اللسان العربي و المناهج الحديثة

من طرف الطالبة : ربيعة بابلحاج

الموضوع

ملامح تعليمية اللغة عند ابن خلدون
ـــ من خلال مقدمته ـــ

نوقشت يوم : 2009/11/17

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

د. أحمد بلخضر	أستاذ محاضر بجامعة ورقلة	مشرفا
د. عبد المجيد عيساني	أستاذ محاضر بجامعة ورقلة	رئيسا و مناقشا
د. جودي مرداسي	أستاذ محاضر بجامعة باتنة	مناقشا

السنة الجامعية 2008- 2009

الإهداء

إلى روح أبي ، أسأل الله تعالى أن يتغمده برحمته الواسعة.

إلى أمي الغالية ، أطال الله في عمرها .

إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة : مشرفا ، و رئيسا ، و مناقشا ، و مقررا.

أهدي هذا العمل.

ب.ربيعة

كلمة شكر و تقدير

﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَ عَلَى وَالِدَيَّ وَ أَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ﴾ سورة الأحقاف الآية 15.

أتوجه بجزيل الشكر.

إلى المشرف الدكتور أحمد بلخضر على ما بذله من توجيه .

إلى الذي حفزني للمضي في طريق البحث ، أخي باعيسى بابلحاج .

إلى إخوتي و أخواتي جميعا.

إلى الذين تحملوا أعباء كتابة هذا البحث : أختي يمينة بابلحاج ، مسعود بدة ، محمد علي خادم الله ، ابراهيم حفصي .

إلى الأساتذة الأفاضل الذين قدموا لي يد العون :

د. عبد المجيد عيساني ، أ. بلقاسم خروبي ، أ. علي محدادي ، أ. مباركة خمقاني .

إلى جميع أساتذة كلية الآداب و العلوم الإنسانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة .

الى عمال مركز التعليم و التكوين عن بعد بورقلة، و على رأسهم المدير أ.محمد زيدوري، و رئيس المصلحة أ.مسعود بريحة.

أقدم شكري و امتناني.

فهرس الموضوعات	الصفحة

الملخص

تمحورت فكرة البحث حول اقتفاء مفاهيم تعليمية اللغة عند ابن خلدون ، و كانت – مقدمته – مجالا لذلك. و لغرض إبراز هذه الملامح فقد قمنا بعرض مختلف المرجعيات التي تستند إليها تعليمية للغة بصفة عامة ، و من ثم تطبيق آراء ابن خلدون التعليمية مع ما يتفق و هذه المرجعيات .

و من بين هذه المرجعيات : المرجعية اللسانية النظرية و ما تحويه من نظريات عامة تتفق مع ما توصل إليه المفكر في هذا المجال . و كذا المرجعية اللسانية النفسية التي برهنت عن مدى عناية ابن خلدون بالجانب السيكولوجي للمتعلم ، هذا بالإضافة إلى المرجعية اللسانية الاجتماعية و التي أثبت فطنة ابن خلدون من ناحية علاقة التعليم بالمجتمع . و أخيرا المرجعية التربوية و التي طابقت مباحثها ما أتى به – العلامة– في حديثه عن مناهج التعليم و تقنيات التدريس .

و قد سعينا من خلال هذا البحث إلى إثبات أسبقية التراث العربي في مجال تعليمية اللغة ، و بالتالي إبراز جذورها التأصيلية.

الكلمات المفاتيح

تعليمية اللغة – اللسانيات النظرية – اللسانيات النفسية – اللسانيات الاجتماعية – اللسانيات التربوية.

Résumé

L'objet de notre étude vise à cerner les concepts d'enseignement de la langue chez Ibn-Khaldoun, notamment dans son ouvrage intitulé " La Mokadima". Afin de faire ressortir de tels aspects nous avons procédé à la présentation des différentes références sur lesquelles, se base l'opération d'enseignement de la langue en général, puis l'application des opinions d'Ibn-Khaldoun en matière d'apprentissage de la langue en fonction de telles références.

Parmi ces références on peut citer la référence théorique englobant les théories générales de didactique la langue qui sont en conformité avec ce qui a été prouvé par les chercheurs, ainsi que la référence psycholinguistique qui fait preuve de l'importance accordée par Ibn-Khaldoun à l'aspect psychologique de la personne enseignée, en plus de la référence sociale démontrant la perspicacité d'Ibn-Khaldoun quant à la relation entre l'apprentissage et la société, et en fin la référence éducative qui est conforme avec ce qui a été apporté par Ibn-Khaldoun en parlant des méthodes d'enseignement. Nous avons essayé, d'après cette recherche, à confirmer la primauté du patrimoine arabe dans le domaine de l'enseignement de la langue et les origines d'une telle opération.

Mots clés

Didactique de langue – linguistique théorique – psychologique linguistique – social linguistique – l'éducation linguistique

Summary

The subject of our study is to determine the language teaching concepts in the opinion of Ibn-Khaldoun. Mainly, his Mokadima. In order to reflect such aspects we proceeded with the presentation of the different references, on which, the language teaching task in general, is based, and then the

application of the teaching opinions of Ibn-Khaldoun in a manner which is compliant with such references. Among such references we can name:
The theoretical reference containing the several general theories which are compliant with what it has been proven by researchers in this domain, as well as the psychological linguistic reference which demonstrates the care given by Ibn-Khaldoun to the psychological aspect of the learner, in addition to the social reference which confirms the discernment of the relationship between society and teaching by Ibn-Khaldoun and finally the educational reference which confirmed what had been said by Ibn-Khaldoun regarding the skills and method of language learning. We tried in our research to confirm the anteriority of the Arabic heritage in the domain of language teaching skills methods and origins.
Key words
Language learning – theoretical linguistics – psychological linguistics – social linguistics – educational linguistics.

المقدمة

إن التطرق للمفاهيم اللسانية ليس بجديد في الدراسات اللغوية العربية، فالعديد من الأعمال اللغوية المبكرة التي تعرض لها علماء اللغة الأوائل تعد من قبيل مباحث علم اللسان.

فليس من الغريب أن نجد أنفسنا في بعض الأحيان، نعود إلى قرون سالفة لنقارن نظرية لسانية معاصرة بفكرة أو أفكار لغوية عربية قديمة.

رغم هذا فهذه الأفكار تحتاج لعناية أكبر لإثبات دورها و مكانتها في الفكر اللساني العربي الحديث و العالمي بعامة.

و من بين هذه الأعمال مقدمة ابن خلدون التي تناولت موضوعات متعددة و مختلفة في التاريخ و السياسة و الاقتصاد و الأدب و طرق التعليم، و هي بحق موسوعة علمية كبيرة، و مما لا يخفى أن المقدمة عبارة عن تمهيد لمؤلف ضخم أطلق عليه صاحبه تسمية "كتاب العبر و ديوان المبتدأ و الخبر في أيام العرب و البربر و من عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر" لصاحبه "ولي الدين أبو زيد عبد الرحمان بن محمد ابن خلدون" هذا المؤلف و من ضمن المسائل الهامة التي تعرض لها قضايا تمحور حول تعليمية اللغة، هذا العلم الذي يهتم بأسس تعلم اللغة و تعليمها.

و بذلك كان العنوان المقترح "ملامح تعليمية اللغة عند ابن خلدون- من خلال مقدمته – "مما هو واضح من خلال العنوان،فان غرض البحث إثبات المفاهيم اللسانية المنثورة في مقدمة ابن خلدون في مجال تعليمية اللغة،فهي تحتوي على المادة اللازمة لإثارة مختلف جوانب هذا البحث، بالإضافة لما لهذا العلامة من فضل السبق إلى الإشارة لمثل هذه القضايا التي تبنتها اللسانيات التعليمية الحديثة و عنيت بها عناية كبيرة..

لهذا كان الدافع وراء اختيار هذا الموضوع يتمحور في عدة أسباب من بينها:

مضمون الموضوع يتماشى و تيار تخصص "علوم اللسان العربي و المناهج الحديثة"؛ هذا التخصص الذي يهدف إلى تقريب الدراسات اللغوية بين القديم و الحديث، بالإضافة إلى الرغبة في إحياء و لو جزء من هذا التراث العربي بعامة و المغاربي و الأندلسي بخاصة من هذا الجانب اللغوي، و كذا الرفع من قيمة و مكانة الفكر العربي، و إبراز ما لعلماء لعرب من حق في الرّيادة، ثم كان الفضول للخوض في مثل هذا الفرع من فروع اللسانيات المعاصرة. و هو ما يعرف باللسانيات التعليمية؛ هذا المجال الواسع و المتشعب، لاكتشاف بعض من جوانبه الخفية قصد إثراء المكتبة العربية في هذا الموضوع.

والتساؤل بعد كل هذا هو: كيف تناول ابن خلدون القضايا التعليمية في المقدمة ؟ و من أجل الوصول إلى إجابة لهذا التساؤل سنستعين بأسئلة فرعية مفادها: ما هي الجوانب التي توصل إليها ابن خلدون في مجال النظريات اللسانية ؟ كيف اعتنى ابن خلدون بالجانب النفسي للمتعلم ؟ ما هو دور المجتمع في خدمة لتعليم حسب رأي ابن خلدون ؟ ما هي الآراء التربوية التي أتى بها ابن خلدون خدمة للمعلم و المتعلم ؟ و حتما هذه التساؤلات ستمهد السبل لتحقيق هدفنا الأساس ألا و هو إثبات وجود علم تعليمية اللغات في التراث العربي عامة و عند ابن خلدون خاصة، و بالتالي إبراز مكانة هذا التراث و أسبقيته في الإشارة لمعظم مباحث هذا العلم.

أما عن الخطة المعتمدة فكانت هندستها مبنية على المخطط التالي: التمهيد، و الذي قدمنا فيه، ترجمة عن حياة ابن خلدون ، و من ثم كان التعريف بمقدمة ابن خلدون، ثم إلقاء نظرة خاطفة عن محتويات هذه المقدمة، و كذا لمحة عن تعليمية اللغات و التعرض لبعض المفاهيم التي تتعلق بالمصطلح بالإضافة إلى مبادئ النظرية التعليمية و التمييز بينها و بين البيداغوجية.

الفصل الأول: و هو الفصل النظري؛ و الموسوم بالمرجعيات التعليمية، تم تقسيمه إلى أربعة مباحث، المبحث الأول و عنوانه "المرجعية إلى اللسانيات النظرية"، تطرقنا فيه لنبذة عن

نشأة الدرس اللغوي الحديث، بالإضافة إلى ماهية اللسانيات، و من ثّم الانتقال إلى بعض الجوانب التي تضمنتها مثل المنهج الآني و التعاقبي، و كذلك ظاهرة الدال و المدلول. كما تناول بعض النظريات التي تدور في فلك اللسانيات من مثل النظرية البنيوية و النظرية التوليدية التحويلية.

المبحث الثاني: و عنوانه "المرجعية إلى اللسانيات النفسية" قدمنا فيه تعريف لعلم النفس قبل المضي في علم اللغة النفسي ومجالاته كما تم التطرق لنظريتان في التعلم، السلوكية و المعرفية.

المبحث الثالث: كان من نصيب اللسانيات الاجتماعية، فبعد التعرف على هذا العلم تم الانتقال إلى السياسة اللغوية التي تعتمدها الدولة في التعليم، إلى جانب لتخطيط اللغوي و الازدواجية اللغوية الاجتماعية.

المبحث الرابع: و قد أفردناه للسانيات التربوية، التي تهتم بعناصر العملية التربوية و بيان منهجية تعليم اللغة و خطواتها المختلفة، و كذا البحث في طرائق التدريس و الوسائل التعليمية بأنواعها، إلى جانب سبل تدريس مهارات اللغة.

الفصل الثاني: و هو الفصل التطبيقي، على أنه سيتم الالتزام بمعظم النقاط التي وردت في الفصل النظري لمعرفة ما جاء به ابن خلدون و مدى اتفاقه مع ما طرح سابقا من مرجعيات تعليمية، فكان هذا الفصل و الموسوم ب: المرجعيات التعليمية في المقدمة، و قد قسم بدوره إلى أربعة مباحث. المبحث الأول: المرجعية إلى اللسانيات النظرية، تعرض لنشأة الدرس اللغوي العربي في المقدمة، كما تناول علوم اللسان العربي في نظر ابن خلدون، ثم محاولة لمقاربة المنهج الآني و التعاقبي على ما ذكره ابن خلدون عن لغة قريش، ثم مقاربة مفهوم الدال و المدلول باللفظ و المعنى عند صاحب المقدمة، و كذا عن نقاط الاتفاق بين النظرية البنيوية و التوليدية التحويلية عند ابن خلدون.

المبحث الثاني التطبيقي يعود للسانيات النفسية، أين قدمت لنا إطلالة عن عناية ابن خلدون بالجانب النفسي للمتعلم و عن بوادر النظرية السلوكية و المعرفية في المقدمة.

المبحث الثالث: و قد عنون "بالمرجعية إلى اللسانيات الاجتماعية" و قد مهدنا بمفهوم اللغة من الناحية الاجتماعية و عن سياسة الدولة و تخطيطها التعليمي كما فهمناه عند ابن خلدون و عن أسس اختار المحتوى التعليمي، بالإضافة إلى الازدواج اللغوي الذي لاحظه ابن خلدون في عصره و كيفية تعليم اللغة الفصحى.

المبحث الرابع: وكان للمرجعية اللسانية التربوية، عرضنا فيه عناصر العملية التربوية من معلم و متعلم و المادة التعليمية أو الصنعة كما أطلق عليها ابن خلدون، و من ثم فسح المجال للأهداف التعليمية التي لوحظت عنده ، و طرائق التدريس و كيفياتها و عن الوسائل التعليمية السائدة في عصره.ثم كيف تناول ابن خلدون مواضيع تدريس مهارات اللغة من استماع و خط و كتابة و نحو.

و قد ذيّلت هذه الرسالة بخاتمة تضمنت النتائج التي أفضى بها البحث.

و عن المصادر و المراجع المعتمدة في رسالتنا نجد بطبيعة الحال "مقدمة ابن خلدون" مصدرا، لمؤلفها "عبد الرحمان بن محمد بن خلدون" تحقيق الدكتور علي عبد الواحد وافي، و قد اعتمدنا هذه الطبعة لما شهد لها من جودة في التحقيق، و دقة و تمحيص بالإضافة إلى ما اعتمدناه على دراسة الدكتور يحي بوتردين من خلال محاضرات في مقياس اللسانيات التطبيقية .

لهذا اتبعنا المنهجية الوصفية التجريبية في البحث، من خلال المنهج التقابلي وهذا بغية فسح المجال للموازنة بين الأفكار التراثية العربية و الأفكار الحديثة، و معرفة ما بينها من تشابه أو اختلاف و ما بين خصائصها من اشتراك و تباين،و الضوابط و القوانين التي

تنظمها جميعا أو تنظم بعضها بعض، عن طريق عقد مقارنة بين آراء المفكر ابن خلدون و بين ما يتداول اليوم من نظريات في حقل التعليمية.

و لقد طعّمنا هذا المنهج بالمنهج النفسي و الاجتماعي، و المنهج التاريخي.

فالنفسي كان متعلقا بالمبحث الخاص باللسانيات النفسية ، و الاجتماعي للسانيات الاجتماعية، و التاريخي اعتمدناه في التمهيد.

أما عن صعوبات البحث، فقد تمثلت في صعوبة الحصول على مراجع حديثة تناولت التعليمية بصورة منفردة و كذا صعوبة المنهج، هذا المنهج الذي يفرض مقارنة الآراء و الموازنة بينها و الخروج بحل وسط.

هذا بالإضافة إلى غموض بعض المصطلحات التي وردت في المقدمة.فقد استخدم ابن خلدون مصطلحات خاصة به تحتاج إلى شرح و تمحيص.

و في الأخير لا يفوتنا إلا تقديم الشكر للمشرف الدكتور أحمد بلخضر على توجيهاته و إرشاداته.

و الله نسأل أن يوفقنا و يسدد خطانا إلى ما فيه الصلاح و الفلاح.

ربيعة بابلحاج

ورقلة 25 /01 /2009

التمهيد

أ- ترجمة ابن خلدون

ابن خلدون شخصية فذة ، حظيت بمكانة رفيعة بين الأدباء والمفكرين في العالم الإسلامي، لا في المغرب والأندلس لوحدهما، أو في القطر العربي لوحده، بل في العالم أجمع.

فكان- رحمه الله – صاحب عبقرية جامعة، شاملة لمختلف فنون عصره في التاريخ والجغرافيا، في النثر والشعر، في السياسة والاقتصاد، في الموسيقى والطب، في العمران والعلم.

فمن هو هذا العلاّمة، والمفكر الإسلامي؟ أين ولد ونشأ؟ ماذا كان يشتغل؟ ما هي العوامل التي ساعدته على النبوغ؟ وما هي الآثار التي خلفها؟

1 – مولده ونسبه:

هو ولي الدين أبو زيد عبد الرحمان بن محمد بن خلدون، واسمه الكامل«عبد الرحمان بن محمد بن محمد بن الحسن بن محمد بن جابر بن محمد بن إبراهيم بن عبد الرحمان بن خلدون»، والمشهور (بابن خلدون). وعن أصله فهو ينحدر من أسرة يمنية من حضرموت – جنوب الجزيرة العربية- ،فهو عربي حضرمي يقول« ونسبنا في حضرموت،من عرب اليمن، إلى وائل بن حجر، من أقيال العرب، معروف وله صحبة». فقد كان من صحابة الرسول(صلى الله عليه وسلم) وقتل وهو يقاتل في صف الخليفة–علي كرم الله وجهه- أشياع معاوية(مؤسس الدولة الأموية بدمشق).

دخل أحد أجداده الأندلس قادما من جنوب شبه الجزيرة العربية، واسمه خالد بن عثمان[1]، أواخر القرن الثالث الهجري- مع الفتح الإسلامي – وبالضبط إلى اشبيلية أين استقر فيها. فيكون بينه وبين هذا الجد سبعة قرون لكل قرن ثلاثة. وقد ذكر أبو عمر بن عبد البر في كتابه«الاستيعاب في معرفة الأصحاب»، وائل ابن حجر إذ وفد على

---

[1]– خالد بن عثمان:الذي كان يعرف فيما بعد باسم خلدون، على عادة أهل الأندلس، اذ كانوا يضيفون إلى الاسم واوا ونونا تعظيما لأصحابها. وحذفت الألف تخفيفا.

النبي(صلى الله عليه وسلم). فبسط رداءه وأجلسه عليه، وقال«اللهم بارك في وائل ابن حجر وولده وولد ولده إلى يوم القيامة».(1)

وقد تمتع ابن خلدون بعدة ألقاب من مثل:قاضي القضاة ولي الدين، أبو زيد عبد الرحمان بن الشيخ أبي عبد الله محمد، بن خلدون الحضرمي المالكي. ولاشك في أن كنيته(أبو زيد) اقترنت به نسبة إلى اسم ابنه الأكبر، ولقب ولي الدين خلع عليه بعدما تولى منصب قاضي قضاة المالكية في مصر، كما أن نعته بالمالكي، كان تميزا له عن قضاة سائر المذاهب وعلمائها(2).

تولت الأسرة الخلدونية في عهد الدولة الأموية مناصب سياسية، وعسكرية هامة،«قال ابن حيان : وبيت بني خلدون إلى الآن في اشبيلية نهاية في النباهة، ولم تزل أعلامه بين رياسة سلطانية ورياسة علمية»، وما لبثت أن سقطت هذه الدولة في يد المرابطين، فخسر الخلدونيين امتيازاتهم، التي استعادوها في عهد الدولة الموحدية، فحدث أن تعرضت هذه الدولة بدورها للغزو، فرحل بني خلدون من اشبيلية إلى المغرب (المغرب الأقصى حاليا)، وبالضبط إلى منطقة سبتة ..إلى أن أسس أبا زكريا الدولة الحفصية في تونس. فلحقه بني خلدون واستقروا هناك خلال القرن السابع الثالث عشر الميلاد مع احتفاظهم بمكانة اجتماعية واقتصادية مرموقة.(3)

2 – نشأته:

عن نشأته ما ورد على لسان ابن خلدون في ترجمته لحياته قائلا:«أما نشأتي فاني ولدت بتونس، في غرة رمضان سنة اثنتين وثلاثين وسبعمائة».

درس صاحب المقدمة في جامع الزيتونة بتونس، مختلف العلوم الشرعية من تفسير، وحديث، وفقه، وأصول، وتوحيد، وتلقى من والده وبعض مشايخ الزيتونة علم المنطق بالإضافة إلى العلوم العقلية، وما وراء الطبيعة، والعلوم الرياضية، والعلوم الطبيعية، والفلكية، والموسيقى، كما درس العلوم اللسانية من نحو، وصرف، وبلاغة وأدب.(4)

---

(1) – انظر،عبد الرحمان بن خلدون،التعريف بابن خلدون ورحلته غربا وشرقا،التحقيق: محمد بن تاويت الطنجي، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، (دط)1951م، ص1و2.

(2) – أنظر،أبو القاسم محمد كرو،العرب وابن خلدون،منشورات دار مكتب الحياة،بيروت،ط2، 1971م، ص14.

(3) – أنظر،عبد الرحمان بن خلدون، التعريف بابن خلدون ورحلته غربا وشرقا، ص 5 .

(4)– أنظر،المصدر نفسه، ص 15 .

3 – ثقافته:

ذكر العلامة في كتابه (التعريف)جملة من الكتب التي استفاد منها، ودرسها نذكر ما يلي:

1- قصيدتي الشاطبي(اللامية) في القراءات و(الرائية)في رسم المصحف.

2- (التقصي لأحاديث الموطأ) لابن عبد البّر.

3- (التسهيل) لابن مالك، ومختصر ابن الخطيب في الفقه.

4- حفظ من كتب الشعر: الأشعار الستة، والحماسة للأعلم، وشعر حبيب، وطائفة من شعر المتنبي، وأشعار كتاب الأغاني.

5- كتاب(التهذيب للأبي سعيد البرادعي)، مختصر المدونة، وكتاب المالكية، وكتاب الموطأ.

كما أتم دراسته، ونال ما يسمى اللاجازة من معظم مشيخته.

4 – نبوغه:

– اطلع على السياسة وتقلباتها وعلى العالم الإسلامي، من بدو وحضر، بربر وعرب؛ فكان لهذا أكبر الأثر لتأليف أشهر كتاب "كتاب العبر".

– عمل في السياسة ما يقارب من خمس وعشرين سنة، اكتسب خلالها خبرة واسعة في التعامل مع مختلف أصناف البشر.

– جال أقطار المغرب العربي من تونس، فاس، الأندلس، تلمسان، الشام ...الخ، رغم التمزق السياسي الذي عرفته هذه الأقطار.

– عاش في منطقة تعتبر من مناطق التفاعل الحضاري.

– أخذ العلم على يد أهم علماء تونس، ومختلف بلاد المغرب على اختلاف توجهاتهم، مما أدى إلى سعة اطلاعه وتحصيله العلمي.

– عين في ديوان الكتابة و التوقيع بتونس.

– جلس للتدريس في المدرسة القمحية، ثم بالمدرسة الصرغتمشية بمصر.

– أقام في قلعة ابن سلامة ؛الواقعة على رأس جبل قرب تاوغزوت ، بضواحي فرندة (الجزائر حاليا) ، مدة أربعة أعوام ، مشتغلا في تأليف كتاب (العبر)و أطلق عليه اسم

(كتاب العبر و ديوان المبتدأ و الخبر في أيام العرب و العجم و البربر و من عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر) و أكمل (المقدمة) منه ،و كان عمره آنذاك اثنين و أربعين عاما، حين بلغ الذروة من النضج الفكري .

– وضع الحجر الأساس لبعض العلوم التي لم تكن معروفة في عصره.

أ- علم الاجتماع سوسيولوجي.

ب- علم التربية بيداغوجي.

ت- علم الاقتصاد السياسي economic politique.

ث- علم الجغرافيا الإنسانية gégraphic humaine.

ج- علم فلسفة التاريخ filophie de la histoire.

ح- علم الحضارات science des civilisations.

– ذاع صيته، وسبقت شهرته كل مكان، حتى قبل أن يحل فيه؛ ففي الأندلس وبالضبط في غرناطة يقول:«واهتز السلطان لقدومي، وهيأ لي المنزل من قصوره بفرشه وماعونه، وأركب خاصته للقائي، تحفيا وبرا».[1]

وفي بجاية«ونزلت بجاية فاحتفل السلطان صاحب بجاية ...لقدومي، وأركب أهل دولته للقائي، وتهافت أهل البلد علي من كل أوب يمسحون أعطافي، ويقبلون يديّ».[2]

5 – وفاته:

وافته المنية وهو في منصبه قاضيا للمالكية في «25 رمضان من سنة 808 ثمان وثمانمائة...، ودفن في مقبرة الصوفية خارج باب النصر بالقاهرة.»[3]

6 . آثاره:

I. في الشعر:

«لابن خلدون قصائد عديدة نظمها في مدح الأمراء الملوك الذين خدمهم، وفي تهنئتهم بالأعياد الرسمية، أو في استعطافهم، وله أيضا مراسلات مع الوزير لسان الدين ابن الخطيب وقد ذكر شيئا كثيرا من ذلك في ترجمة حياته.

(1) – المصدر نفسه، ص 84 .

(2) – المصدر نفسه، ص 97،98 .

(3) –محمد عزيز الحبابي، ابن خلدون معاصرا، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت–لبنان، ط1–1984م، ص 23 .

و شعره يتراوح ،على قوله بين الجودة و الركاكة ، و هو صواب»(1)
وفي قصيدة يمدح فيها سلطان تونس، هذا المقتطف الذي ذكره في كتاب العبر المؤلف لخزانته.

وإليك من سير الزمان وأهله	عبرا يدين بفضلها من يعدل
صحفا تترجم عن أحاديث الألى	غبروا فتحمل عنهم وتفصّل
تبد التّتابع والعمالق سرّها	وثمود قبلهم وعاد الأولّ
والقائمون بملّة الإسلام من	مضر وبربرهم إذا ماحصلوا
لخّصت كتب الأولين لجمعها	وأتيت أولها بما قد أغفلوا
وألنت حوشى الكلام كأنما	شرد اللغات بها لنطقي ذلّل
أهديت منه إلى علاك جواهرا	مكنونة وكواكبا لا تأفل
وجعلت لصوان ملكك مفخرا	يأبى الندى به ويزهوا المحفل(2)

II. في النثر:

أحصى له صديقه لسان الدين ابن الخطيب، في كتابه(الإحاطة في تاريخ غرناطة)؛ عناوين في مختلف العلوم أشاد بها وأثنى على صاحبها.
نقل المقري نص الإحاطة في مؤلفه نفح الطيب؛ ومن خلاله أمكن تعداد مؤلفات ابن خلدون على النحو التالي:

1. شرح قصيدة البردة المشهورة للبصيري: وعن هذا قال ابن الخطيب «شرح البردة شرحا بديعا دل به على انفساح ذرعه ، وتفنن إدراكه، وغزارة حفظه».
2. تلخيص كتب للابن رشد : كتب ابن الخطيب عن ابن خلدون أنه«لخص كثيرا من كتب ابن رشد»، من غير تعداد لهذه المؤلفات التي حظيت بهذا التلخيص.

---

(1)– فؤاد افرام البستاني، ابن خلدون – مقدمة المقدمة – شركة الشهاب ، الجزائر،1991م،ص21.
(2)– المصدر السابق، ص240.

3. تقييد في المنطق : كتب في هذا ابن الخطيب ما يلي«وعلق السلطان، نظر في العقليات، تقييدا مفيدا في المنطق».
4. لخص محصل الإمام فخر الدين الرازي.
5. ألف كتاب في الحساب.
6. شرح رجز في أصول الفقه للسان الدين ابن الخطيب: ذكره لسان الدين في (الإحاطة) بقوله«وشرع في هذه الأيام في شرح الرجز الصادر عني في أصول الفقه؛ بشيء لا غاية فوقه في الكمال».
7. كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر، في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر وعنه قال المقريزي : لو رأى تاريخه الكبير(بمعنى أن ابن الخطيب توفي قبل أن يتم ابن خلدون تأليف هذا الكتاب) ورأيته بفاس وعليه خطه في ثمانية مجلدات كبار جدّا، وقد عرف في آخره بنفسه، وأطال.[1]

ومن المؤلفات التي لم تذكر في نص الإحاطة:

8. شفاء السائل لتهذيب المسائل وهي رسالة في التصوف، ومفاهيمه، وتعريفاته أكثر من كونه كتابا.
9. كتاب التعريف بابن خلدون ورحلته غربا وشرقا ، موضوع الكتاب سيرة ابن خلدون كاملة كما دونها بقلمه، وقد قال عنه ابن تاويت الطنجي في مقدمة تحقيقه لهذا الكتاب؛ بأنه جزء تابع لتاريخ ابن خلدون، وكان عنوانه التعريف بابن خلدون مؤلف هذا الكتاب، ومع كثرة الرحلات والتجارب في حياته، أصبح لزاما عليه تدوينها، ولم يكن العنوان السالف الذكر من السّعة والمرونة يشمل هذا الجديد الطارئ، فحذف ابن خلدون أداة الإشارة هذا، التي كانت واضحة الدلالة على تبعة هذا الجزء لكتاب العبر، وأضاف إلى العنوان الكلمات ورحلته غربا وشرقا، فكملت بذلك الصياغة الأخيرة للعنوان.

(1) –أحمد بن محمد المقري التلمساني، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، ج8، دار الكتاب العربي، بيروت–لبنان، (دط)، ص 278،279 ،

ب- مقدمة ابن خلدون

1 - التعريف بمقدمة ابن خلدون:

أطلق العلامة على مؤلفه هذا العنوان الطويل، والمسّجع، «كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر، في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر.» هو كتاب ضخم يحتوي على سبعة مجلدات ، وأشهر أجزائه الكتاب الأول، المقدمة أو المعلومات التمهيدية، وقد أشتهر باسم"مقدمة ابن خلدون" وهي عبارة عن تمهيد لمؤلفه الضخم "كتاب العبر"؛ وهذا ما أشتهر على تسميته، على أن المؤلف أطلق تسمية الكتاب على ما كتبه على العمران ، ويليه كتاب آخر يتعلق بالعرب، أما الكتاب الثالث فقد خصّه للبربر.

«وفي هذا العنوان العام تتلخص وتتبلور شواغل المؤلف وأهدافه؛ ذلك لأنه لم يكن مؤرخا محترفا قاصرا همه على الجمع والتسجيل، لقد كان يبحث عن الفهم والاعتبار.»(1)

وموضوع المقدمة الأساسي ما يعرف اليوم <بعلم الاجتماع>؛ ويعرّف ابن خلدون هذا العلم بقوله:«وكان هذا العلم مستقل بنفسه، فانه ذو موضوع وهو العمران البشري والاجتماع الإنساني. وذو مسائل، وهي ما يلحقه من العوارض الذاتية»(2) .وقد جاءت المقدمة موسوعة شاملة لمختلف العلوم والفنون وهذا يدل على سعة علم الرجل.

وقد اتبع ابن خلدون منهجا يقوم بدراسة وتحليل العلاقات، والعادات بين الشعوب، وعوامل تطورها وتباينها نتيجة اختلاف هذه العصور. وذلك بإتباع الخطوات التالية:

أولا:ملاحظات حسية وتاريخية لمختلف ظواهر الاجتماع.

ثانيا:عملية عقلية تقوم على التحليل، والدراسة ، والربط، بغية استنتاج قانون لظواهر الاجتماع.

2 - محتويات المقدمة:

يفتتح ابن خلدون المقدمة بتمهيد يحمد فيه الله تعالى، ويتضرع إليه وبعد ذلك تعرض لمعلومات تمهيدية ؛الغرض منها تعريف التاريخ.و بعد التمهيد يعود إلى الحديث عن التاريخ بصورة دقيقة.

(1) -محمد طالبي، منهجية ابن خلدون التاريخية،دار الحداثة بيروت-لبنان، ط1981،1م،ص 16.

(2) – عبد الله شريط، نصوص مختارة من فلسفة ابن خلدون، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،(دط)،1984م، ص 10.

أما عن تقسيم الكتاب فقد جاء في ستة أبواب:

الباب الأول :قدم فيه لمحة عن العمران بصفة عامة وقد جزءه بدوره إلى أقسام فرعية.

تحدث عن الجغرافية العامة ، وتناول نظرية المناخ، وبيّن أن الحمية علم بنوعيه: النفساني والاجتماعي، كما تحدث عن أصناف النفوس البشرية، وما يتعلق بها من أمور الوحي، الكهانة، الرؤيا.

أما الباب الثاني: قام فيه بدراسة مقارنة بين العمران البدوي والعمران الحضري، واختلاف صور الحياة فيها.

والباب الثالث: حديث عن السلطة الزمنية، والروحية، وكيفية تعاقب الدول، والحكومات.

ثم أورد مفهوم الملك، وكيفية قيام الدولة، ومكتسباتها، وتطورها ثم انهيارها بعد ذلك. وفي هذا الباب خصصه للبلدان العربية الإسلامية بصفة عامة والمغربية بصفة خاصة.

الباب الرابع:تعرض للعمران الحضري، وكذا تحليل مفهوم التحضر بمختلف أشكاله.

الباب الخامس: خصصه للاقتصاد، وسائل كسب الرزق ومختلف الأنشطة الاقتصادية التي يزاولها الناس.

الباب السادس: جمع فيه مختلف المعارف والعلوم، واستخلص الثمار أو النتائج التي حصّلتها معرفة الإنسان، وهو الفصل الأهم لأنه حضي بقسط وافر واحتل الجزء الثالث من المقدمة. بالإضافة إلى أن المادة المتعلقة بالتعليمية والتي تعد ركيزة هذا البحث؛ تتمركز بصورة أكبر في هذا الفصل بحول الله.

ج- لمحة عن تعليمية اللغات

1 - المدخل اللغوي:

كلمة ((تعليم)) جاءت على صيغة المصدر الذي وزنه ((تفعيل)) وأصل اشتقاق (تعليم) من(عَلَّمَ).

(تعلَّم) لها ثلاث جذور:أحدها عَلَمَ، عَلِمَ، فَعَلَمَ تعني : وَسَمَ ،ومنه مُعلّم، أي موسوم بعلامة، أوسمة، وكذالك المٌعلّم :واضع السيماء أو العلامات (على) أو (في) المَّعلم والمعلم : مكان العلامة : والأعلام : الشارات والرموز توضع ليستدل بها : ((... وعلامات، وبالنجم هم

يهتدون)) صدق الله العظيم، ويقال : أعلمت إلى جنب الكتاب علامة أي وضعت إشارة، وخطأ قولهم علمت بمعنى وضعت العلامة.

وأما (علم) فتعني : عرف وشعر : ما علمت بأمر قدومه أي ما شعرت به، وعلم الأمر، أو الكتاب تعلّمه وأتقنه، والعالم الفاهم الحاذق وأوله متعلم.
وعلّم تعني كذلك : أمر بمعروف، ونهى عن منكر، وعلم تعني يسّر، والتعلم المعرفة، والتعليم التيسير والتذليل.(1)

ومن ثم يعرّف التعليم لغويا على أنه "وضع العلامات، أو الشارات في العقل، بعد ترويضه، وتيسير المدروسات بكثرة تذليلها، ومداومة تعهدها وقراءتها، ليسهل صعبها، وليخف حفظها، فيحصل العلم الذي هو ضد الجهل".(2)

2 –المعنى الاصطلاحي :

ترجع التعليمية إلى أصل إغريقي (Didaskiein) علم أو تعلم، من أجل أن يتكون، ومنه الشعر التعليمي، وهو أشبه ما يكون بالمنظومات الشعرية عندنا أو الشعر التعليمي الذي كان يهدف إلى تسهيل التعلم عن طريق حفظ المعلومات المنظومة شعرا، كالمنظومات النحوية والفقهية.(3)

أما في العصر الحديث، فقد انتقل من الجانب الفني إلى الجانب العلمي، وأصبح ذلك العلم الذي يهتم بالطرق والوسائل التي تساعد على تعليم اللغة سواء كانت لغة منشأ (لغة أصلية) أو لغة أجنبية(4)، فهو العلم الذي يتناول بالبحث والتحليل مسائل تتعلق بتعليم اللغات وتحصيلها، بحيث يتم اختيار بنية المناهج والبرامج التعليمية، الكفيلة بتحقيق الغايات والأهداف المحددة.

---

(1)– ينظر، ابن منظور، لسان العرب المحيط، تحقيق: العلامة الشيخ عبد الله العلايلي، دار لسان العرب، بيروت– لبنان، (مادة علم)،ص870–871.

(2)– حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية، الاسكندرية، (دط)،1997م،ص129.

(3)– منظومة النحو مثل ألفية ابن مالك، ومنظومة الفقه مثل مختصر خليل، محمد الدريج : تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب –البليدة، الجزائر، 2000م، ص 3.

(4) ينظر، بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللسانية والمعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار – عنابة ،2006م، ص 17.

أما في الفكر اللساني المعاصر فان ظهور مصطلح التعليمية (DIDACTIQUE) يعود إلى مكاي MF.MAKEY الذي بعث من جديد المصطلح القديم (DIDACTIQUE) للحديث عن المنوال التعليمي ،وهنا تساءل أحد الدارسين قائلا «لماذا لانتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات (DIDACTIQUE DES LANGUES) بدلا من اللسانيات التطبيقية(la languistiques appliquee) فهذا العمل سيزيل الكثير من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها» (1)

أما عن اختلاف تعاريف التعليمية فإن اختلافها يعود لانطلاقها من عدة زوايا، فهناك من يركز على جانب المتعلم حين يعرف التعليمية بالآتي.

الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي Le seduquant لبلوغ هدف عقلي أو وجداني حسي حركي.

الاتجاه الثاني يركز على المعلم حين تعرف التعليمية بأنها علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب إستراتيجيات بيداغوجية تهدف إلى تسهيل إنجاز مشاريع.

أما الاتجاه الثالث فيأخذ بعين الاعتبار المادة التعليمية، فالتعليمية عنده هي مادة تربوية موضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تيسير تعلمهم(2)

3 – تاريخية ظهور هذا المصطلح :

أما عن نقطة انطلاق هذه الحركة العلمية في ميدان تعليم اللغات ،فقد تولدت في أوربا نتيجة الانتقادات الشديدة، لمنهجية التدريس التي سادت في النظام التربوي منذ القرن العشرين ،والتي كانت قائمة على :

1–الاعتماد على التلقين للقواعد النحوية ،باعتماد المعارف القائمة على التحديات الفلسفية.

2–سيطرة المعلم الكلي على الدرس ،وعدم مشاركة المتعلم بفعالية فيما يقدم إليه.

---

(1)denis gerard. Linguistique appliquee et didactique des langues , paris. Armand colin, p09.

(2) –ينظر، إبراهيم قاسمي، دليل المعلم في الكفايات، دار هومة ، الجزائر 2004م، ص96.

لذلك شرع في تنفيذ خطة عمل تقوم على التقليل من تدخل المعلم، و تمكن المتعلم من التحكم في اللغة، إلا أن هذه الأهداف لم تحقق النتيجة المرجوة منها.

فعمد إلى الطريقة المباشرة التي توجهت إلى الجيش الأمريكي بقصد تعليمهم اللغة التي سيتحاورون بها بشكل مباشر مع الشعوب التي سيتصلون بها. لذلك عرفت هذه الطريقة تطورات جديدة بفضل نتائج البحوث اللسانية المعاصرة.

4- عوامل ظهور علم تعليمية اللغات :

- تزايد الحاجات و الدوافع الفردية و الجماعية لتعلم اللغات و تعليمها.
- التقدم الذي تحقق في مجال تكنولوجيا علوم الاتصال .
- ثم أضيف إلى تلك العوامل.
- ظهور فرق بحث متعددة التخصصات ،اهتمت بمسائل تعلم اللغة و تعليمها ،كعلماء اللغة ، و علم النفس والاجتماع و التربية ،هذه العلوم وقفت وراء تطور تعليمية اللغات في العقود الأخيرة من القرن الماضي ،و النتيجة أن تعليمية اللغات هي ثمرة تلاحم هذه العلوم ،بما فيها فروع علم اللغة وعلوم التربية. [1]

5 – مبادئ النظرية التعليمية:

و هي جملة من المبادئ المبسطة و التي يمكن تعدادها في ما يلي:

1- التركيز على المتعلم أو بمعنى أصح احتياجات المتعلم ،وليس على المادة اللغوية معزولة عنه ، و يكون ذلك بضرورة الوعي بانشغالات المتعلمين ذات الصفة الموضوعية ،وبتحليل رغباتهم المتعلقة بحياتهم العملية بالإضافة إلى الرغبات ذات الصفة الذاتية و هي التي تعبر عن دوافعهم الكامنة. [2]

2- مراعاة حال الخطاب للوصول إلى اكتساب المهارة اللغوية ،فنوايا المتكلم و مقاصده تطفو على سطح الخطاب على شكل إشارات لسانية تنصهر في اللغة [3] ، فالعلاقة بين الألفاظ والبنى ،ومدلولاتها تساعد المتعلم على التحكم في اللغة ، ومن ثم

---

(1)- ينظر، صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، (دط)، 2000م، ص 78.

(2)- ينظر، لويس دبن، اللسانيات وتعليم اللغات، ترجمة : خولة طالب الإبراهيمي، مجلة اللغة والأدب، العدد 2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 158.

(3)- عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس ، (دط)،1986م، ص 138.

الوصول إلى امتلاك ملكة معينة ، فمن أهداف تعليم اللغات امتلاك مهارة تمكن من التصرف اللأمثل في اللغة.

3-العناية باللغة المنطوقة أولا ثم اللغة المكتوبة ، معنى ذلك أن اللغة المكتوبة بحروف ليست تجسيدا حقيقيا للغة في صورتها المسموعة [1]، باعتبار أن اللغة الشفهية لغة الحياة اليومية. بهذا المنطلق وجب العمل على اكتساب هذه اللغة للمتعلمين من خلال التمارينات العديدة .ويعتبر هذا الفصل بين الأدائين المنطوق والشفوي بمثابة عملية الارتقاء لدى المتعلم، والتزاما بالترتيب الطبيعي والتاريخي للغة ،فاللغة في مسارها كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة.

4-الانغماس ،ويقصد به مطابقة الحصيلة اللغوية للواقع أو لما يستعمل بالفعل؛ لأن الاستعمال ينبغي أن يكون المقياس الأول لبناء منهاج التعليمية و يكون ذلك بتكييف المتعلم بين ما يتعلمه و ما يسمعه في البيت و الشارع ،وبمعنى آخر بين ما هو كائن وما يجب أن يكون[2]

5-الاهتمام بالنحو و البلاغة معا ،فالنحو هو صورة اللغة وبنيتها. أما البلاغة فهي استعمال المتكلم للغة ،فالنحو هو اكتساب المتكلم القدرة على إجراء القواعد النحوية فيجب أن يكون المتعلم مدربا تدريبا فعالا في هذا المجال، ولكنه ليس في حاجة إلى أن يحفظ تلك القوانين العامة و لكنه في حاجة إلى أن يطبقها آليا و تلقائيا بمساعدة من البلاغة[3].

6- التمييز بين التعليمية و البيداغوجية:

التعليمية: هي التفكير في طرق التعليم المرتبطة بمحتويات معينة.	البيداغوجية: مجموعة القواعد و النظريات تتخذ موضوعها التربية بفلسفتها وغاياتها.
- تنمية العلاقات بين الوضعيات. - التخطيط للأهداف ومراقبتها وتعديلها. - تهتم بالوسائل.	- التركيز على تناغم العلاقات بين الوضعيات والمواضيع والوسط والمتعلم.

(1)- محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار نهضة الشرق، القاهرة، (د ط) ،1990م، ص31.

(2)- ينظر، صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة العربية، دار الهدى، الجزائر، (د ط)، 1999م، ص 173.

(3)- ينظر، محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د ط)، 2000م، وبنظر كذلك : صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص80.

- تأخذ بعين الاعتبار المعطيات الناتجة عن الممارسة البيداغوجية. - ينصّب التقويم على التخطيط للوضعيات البيداغوجية. - لا وجود للتعليمية دون خلفية بيداغوجية. - دراسة الظواهر التفاعلية بين معارف ثلاث : • المعرفة العلمية. • المعرفة الموضوعية للتدريس. • معرفة التلاميذ.	- تستخدم معطيات التعليمية لإثارة التعلم الأحسن. - لا يمكن للبيداغوجية أن تنفصل عن التعليمية

[1]

([1])– عبد الله صوالح، التمييز بين التعليمية و البيداغوجية، مجلة النشرة التربوية، مديرية التربية لولاية ورقلة، العدد05، 2003م، ص08.

لقد كان لتطور اللسانيات أثر كبير في ميدان تعليم وتعلم اللغات، ولقد استفادت منها استفادة كبيرة من خلال المناهج والطرائق والنظريات المختلفة التي استعملت كوسيلة لحل المشكلات الجديدة التي طرحت في حقل تعليم اللغة وتعلمها، لذلك استغلت مجموعة من الدراسات في فروع اللسانيات المختلفة، من مثل اللسانيات العامة التي يدرس من خلالها الطالب قواعد تركيب الجمل ومفردات المعجم ...، واللسانيات النفسية التي تدرس كيفية الاكتساب اللغوي والعوامل النفسية المؤثرة في عملية التعلم ...، واللسانيات الاجتماعية التي تمد هذا الحقل بمعطيات عن كيفية التخطيط اللغوي في المجتمع ومعايير اختيار المحتوى التعليمي ...، واللسانيات التربوية التي تصب اهتمامها على الغايات والمرامي والأهداف التعليمية.

إن الغرض من ذكر المرجعيات التعليمية في هذا الفصل النظري ستبرز أهميته من خلال تطبيقها في الفصل الثاني، و بشكل مباشر في ما ورد في مقدمة ابن خلدون و ينضوي تحت المفاهيم التعليمية.

و بالتالي فان هذه المحطة ستعرفنا على أبرز ما توصّل إليه الدرس الحديث بهذا الخصوص.

<u>المبحث الأول</u> : <u>المرجعية إلى اللسانيات النظرية</u>

إن التعليمية عامّة وتعليمية اللغات خاصّة أصبحت في الفكر اللساني المعاصر، من حيث أنّها المجال المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستغلال النتائج العلمية والمعرفية المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين بها(1)

ويعتبر علم اللغة علم حديث نسبيا، يرمي إلى دراسة اللغة دراسة موضوعية ووصفية، إلاّ أن تعاقب النماذج اللسانية جعلت هذا العلم عرضة للتغيير. فكيف نشأ هذا العلم؟ وما هي المراحل التي مرّ بها قبل أن يستقر في صورته الحديثة؟.

أ – نشأة الدرس اللغوي الحديث:

عرف عصر النهضة الأوربية انطلاقة حقيقية في ميدان البحوث اللغوية، و بخاصة الجانب الصوتي؛ بفضل مساهمة علماء الفسيولوجيا و الفيزياء في حقل ما سمي بعلم الأصوات التجريبي Experimental phonetics (2) و الذي أثر فيما بعد في ميدان العلوم الطبية التشريحية. فطفق العلماء يوضحون عمل الجهاز الصوتي و تكوينه، و مع أواخر القرن التاسع عشر، اقتحم علم الأصوات الفسيولوجي الميدان اللغوي ،حيث طبق بشكل فعلي.

و من العلماء الذين ساروا في هذا الاتجاه "وليم جونز" (William Jones) الذي اكتشف اللغة السنسكريتية (لغة الهند المقدسة)؛ هذه اللغة تقوم على التوافق بين الأصوات أو بين حالتين من حالات اللغة، كما تعتمد على فرضيات لا سند لها من البراهين مثل اعتبار صوت أقدم من صوت لأنه من أصوات اللغة السنسكريتية،أعرق اللغات الهندية و أكملها.

إذن كان التراث الهندي بمثابة المنهل الذي استقى منه العلماء الأوروبيون دراساتهم العلمية المنظمة، و الممهد لظهور علم اللغة المقارن الذي يقوم بمقارنة اللغة السنسكريتية باللغة

---

(1) – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية : حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000م، ص130.

(2) – علم الأصوات التجريبي: هو الذي يستخدم الآلات و الأجهزة الالكترونية لرسم مخارج الأصوات و خصائصها. ينظر، محمد التونجي – راجي الأسمر، المعجم المفصل في علوم اللغة (الألسنيات)، ج2 ، دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان، ط1،2001 م ،ص423.

اليونانية و اللغة اللاتينية، و من ثم نشأ "علم اللغة التاريخي" الذي يهتم بدراسة تطور اللغات عبر الأزمنة.

وقد حدد دي سوسير (f.de saussur)[1] ثلاث مراحل مر بها الدرس اللغوي قبل أن يستقر في نموذج اللسانيات الحديثة، هذه المراحل هي:

1- مرحلة النحو grammar:

نشأت مع اليونان و سادت عليها النظرة المنطقية الفلسفية و التي تستند على خلفية معيارية تهتم بتبيان القواعد الصحيحة و الخاطئة، و بالتالي فهي دراسة ليست علمية ولا واقعية.

2- مرحلة الفيلولوجيا philology :

و تهدف إلى تحقيق النصوص و التعليق عليها؛ بمعنى أنها تهتم بالمكتوب كما تهتم بتاريخ الأدب والمؤسسات، فهي تركز على القديم بدل الحديث .

3- مرحلة فقه اللغة المقارن أو الفيلولوجيا المقارنة:

ظهر هذا الاتجاه باكتشاف إمكانية مقارنة الألسنة فيما بينها. و قد اعتقد اللغويFranz bopp إمكانية قيام علم مستقل مادته العلاقات بين الألسنة المتقاربة .

فقد تناولت هذه المرحلة الظاهرة اللغوية عن طريق المقارنة البحتة، و مع اقتصارها على

---

(1) – عالم لغوي ، ولد بجنيف عام 1857 في عائلة اشتهرت بالإشغال بالعلم، تخصصه الأول في مادة الفيزياء، ثم درس اللغات المقارنة (الاندوأروبية) بألمانيا و نال شهادة الدكتوراه في هذا التخصص و هو لا يتعدى الحادية و العشرين من عمره، شغل منصب التدريس في باريس في الفترة 1881الى 1891 قبل عودته النهائية إلى جنيف للتدريس بجامعتها، و قد ظل هناك حتى وفاته عام 1913 و هو في السادسة و الخمسين من العمر.ترك آراء عديدة تعتبر نقطة تحول في الدرساللغــو ي السائد في القرن التاسع عشر في دراسة الظواهر الثقافية بشكل عام، إلى الاتجاه الذي ساد في القرن العشرين، و الذي يركز على التفسير الاجتماعي بدلا من التاريخي و محاولة التوفيق بينهما .

لم يهتم دي سوسير بالشهرة، و لم يؤلف كتابا واحدا في حياته ، بل قام بتجميع محاضراته بعض زملائه من مذكرات تلاميذه، فكان كتابه المشهور (دروس في اللغويات العامة) . من أهم آرائه دراسة اللغة بذاتها و لذاتها– اعتبار اللغة علما للعلامات– التفريق بين المنهج الآني و التعاقبي– التمييز بين اللغة و الكلام– و بين المادة و الشكل، ينظر: أحمد أبو زيد، فردينان دو سوسير، مجلة الهلال، العدد3، دار الهلال، القاهرة، مارس2000م، ص44–53.

ذلك إلا أنها كانت المرحلة التي مهدت الطريق لظهور علم جديد يجعل من اللسان موضوعه الأساس.(1)

ب- تعريف اللسانيات:

هي الدراسة العلمية للغة الإنسانية بذاتها و لذاتها. وتشمل هذه الدراسة ثلاثة نقاط:

أولا: مكانتها في المجتمع الإنساني.

ثانيا: وظيفتها واستخداماتها المتنوعة.

ثالثا: معرفة التطورات التي تطرأ عليها في مختلف جوانبها(أصوات هذه اللغة، ألفاظها، معانيها، تراكيبها و أساليبها.(2)

و في ما يتعلق بعلم السيمياء فقد زعم دي سوسير أن اللسانيات هي الأصل و أن السيميولوجيا جزء منها، و هو العلم الذي يدرس الإشارات أو العلامات داخل الحياة الاجتماعية.(3)

انطلاقا من هذا التعريف ، سنلقي نظرة على الجوانب التالية:

ج- المنهج الآني (synchronique) و المنهج التعاقبي (diachronique)(4)

لقد ساد المنهج التاريخي في الدراسات اللغوية منذ القرن التاسع عشر و، اقتصرت اهتمامات العلماء على محاكاة ما أسفرت عليه نتائج الدرس اللغوي القديم أو النظرة التطورية الفلسفية.

و لما جاء فردينان دي سوسير فتح أمام البحث اللغوي آفاقا جديدة، إذ لم يصبح البحث مقتصرا على الدراسة الزمانية(التاريخية) فحسب. فبالإضافة إلى هذا الجانب ألفت الانتباه

---

(1)- ينظر، محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية،(دط)، 2003م،ص89-90

(2)- ينظر، زبير دراقي ، محاضرات في اللسانيات التاريخية و العامة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990م، ص8.

(3)- ينظر، المرجع نفسه، ص107.

(4)- الدراسة الدياكرونية (**diachronique**) مكون من **dia** بمعـــنى (عبر) ، **chronique** بمعنى (زمن).

(**Synchronique**) مكون من **Syn** بمعنى (في) و **chronique** بمعنى (زمن) و يعني دراسة اللغة كما تبدو في نقطة معينة من الزمن و هو ما يقابل علم اللغة الوصفي.

إلى ما أسماه بالدراسة الآنية (synchronique)، و قام بتبيين المغالط التي وقع فيها العلماء من قبل، و بالتالي ميز بين الدراسة التزامنية (التاريخية) و الدراسة الآنية.
و خلاصة القول أن تحليل اللغة تم بالاعتماد على نوعين من المناهج:

1- المنهج الآني (synhcronique) أو المنهج التزامني:

و يعالج هذا المنهج اللغة الإنسانية في لحظة بعينها من الزمان ، دون تقصي تطورها التاريخي، كأن يدرس مثلا: اللغة العربية في العصر العباسي.

2- المنهج التعاقبي(diochronique) أو المنهج التاريخي:

و يهتم بدراسة التغيرات والتطورات التي عرفتها لغة ما أثناء مسيرتها التاريخية، و مثل ذلك :دراسة التغيرات و التطورات الصوتية للنظام الصوتي في العربية .

ومن خلال هذا التمييز بين الدراستين، بيّن دي سوسير أن المنهج الوصفي يقوم على دراسة العينة اللغوية في فترة زمنية محددة، بمعنى و هي ثابتة في مكانها معزولة عن التاريخ.(1)

أما الدراسة التعاقبية هي التي تنصب على ما طرأ على الظاهرة اللغوية في صيرورتها عبر التاريخ و ما طرأ عليها من تحويل و تبديل.

اعتبارا لما تقدم فقد نادى دي سوسير بضرورة دراسة اللغة دراسة علمية لأنه و على حد قوله أن الدراسة التاريخية دراسة عقيمة. لذلك سمي العصر الأول من القرن العشرين عصر البنية أي الدراسة الوصفية للبنية. و هي دراسة اللغة في زمن معين.

.يوضح سوسير نظريته أثناء حديثه عن العلوم الطبيعية ،و كيف أنها تعتمد في دراستها بوصف كل وحدة من الوحدات على حدة ،ويقول أن وصف عناصر اللغة لا يمكن أن يتم إلا بالنظر إلى علاقة كل عنصر بغيره من العناصر الأخرى؛لأن كل واحد من هذه العناصر لا يمتلك قيمة ذاتية في نفسه إلا بتقابله مع باقي العناصر ، و من هنا يجب

---

(1)- يقارن دي سوسير الطرقة الوصفية من خلال مقارن اللغة بلعبة الشطرنج. فبالإمكان وصف رقعة الشطرنج بالنظر إلى القطع و مواقعها و الأماكن التي تحتلها، و ذلك من غير الاهتمام بالمراحل السابقة التي أوصلت اللاعبان إلى هذه المرحلة.

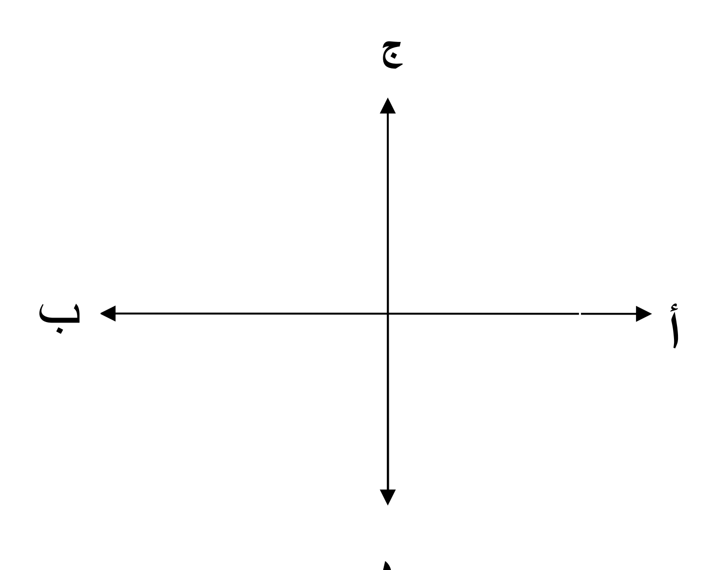
اعتبار اللغة نسقا و نظاما من الوحدات ،يتقابل بعضها مع البعض الآخر سواء أكان ذلك على مستوى الأصوات، أو دلالة الكلمات، أو التراكيب النحوية.

و اللسانيات الحديثة تجعل البحث الوصفي أو التزامني مقدما على المنهج التاريخي من حيث إجراءات البحث؛ و ذلك لأن وصف نظام لغوي في زمن ثان. ثم وصف نظام لغوي من اللغة نفسها في زمن ثالث يجعل من الممكن بعد ذلك عمل دراسة لغوية تاريخية توضح الأصل و النشأة و اتجاهات التغير، إلاّ أن تقديم أحدهما على الآخر لا يعني إلغاء الثاني، وهذا ما أكده سوسير.

يجب التمييز كما هو موضح في الشكل التالي بين:

1- محور المعية (أ-ب) المرتبط بعلاقات قائمة بين أشياء متواجدة، إذ لا مجال للاعتبارات الزمنية و التاريخية.

2- محور التعاقب(ج- د) بحيث لا نستطيع إلا أن نعتبره شيئا واحدا في آن، بشرط أن تتموضع جميع أشياء المحور الأول مع تغيراتها؛ بمعنى أن هذا المحور يهتم بالتغيرات و بالحقب التاريخية أين كانت و كيف أصبحت.(1)



الشكل يوضح: محور المعية و محور التعاقب.

---

(1)- ينظر، فردينان ده سوسير ،محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة : يوسف غازي- محمد النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر، (دط)، 1986م، ص102.

د- ظاهرة الدال و المدلول(1)

من القضايا التي طرحها اللغوي اللساني دي سوسير و أحدثت ثورة في حقل الدراسات اللسانية في أوروبا قضية اللفظ و المعنى و طبيعة العلاقة بينهما، و لقد بات من المسلم به في الدرس الحديث باعتباطية هذه العلاقة.

بالإضافة إلى ما تقدم ،فقد عرفت اللسانيات مجموعة من النظريات من بينهما: النظرية البنوية و النظرية التوليدية التحويلية و اللتان ساهمتا بفعالية في مجال تعليمية اللغة.

هـ- النظرية البنيوية(2)

جاءت هذه النظرية كرد فعل على النظريات التقليدية في الغرب، فتعددت اتجاهاتها، كما اهتمت بمسألة التعبير الشفوي أو الخطاب باختلاف الطرق التقليدية التي صبت اهتماماتها على اللغة المكتوبة ؛ ذلك أن لغة الكلام في نظر السلوكيين تسبق الكتابة (تعتبر تجسيد).

بدأت هذه النظرية مع دي سوسير و بعده بلوم فيلد(3) والتي تعتمد على المنهج الاستقرائي الذي يقوم على تتبع جزئيات المادة من أجل اكتشاف قواعدها و أسرارها.

و- النظرية التوليدية التحويلية:

تنظر هذه النظرية إلى اللغة من منطلق أنها مكون من مكونات العقل البشري، فقواعد اللغة قائمة في العقل الإنساني في شكل نظام يميز الخصائص الصوتية و التركيبية و الدلالية لمجموعة غير متناهية من الجمل المحتملة. و هذه القواعد قائمة بشكل ضمني في الملكة اللسانية (أو الكفاية اللغوية) في عقل متكلم اللغة؛ لأن اللغات تحدد بواسطة القواعد الضمنية؛

---

(1)- ينظر، محمود جاد الرب، علم اللغة نشأته و تطوره، دار المعارف، مصر، ط1، 1985م، ص100.

(2)- مذهب أو اتجاه لساني غربي نسبة إلى بنية اللغة و نظامها، حول هذا المصطلح: ينظر:، التواتي بن التواتي، مفاهيم في علم اللسان، مطبعة رويغي- الأغواط،الجزائر، ط1، 2006م، ص124- 125.

(3)- بلومفيد من رواد المدرسة الأمريكية، يمثل الاتجاه السلوكي Behaviorism و الشكلي Formal ، فقد نظر إلى اللغة على أساس أنها مجموعة من العادات السلوكية، كما أنها استجابات لمواقف معينة و هذه المواقف ليست بأكثر من مثيرات تحفز إلى تلك الاستجابات، مثير استجابة، كما نجده يركز على التحليل الشكلي للغة مستخدما المنهج الوصفي البنائيDescriptive structural approan في دراسة اللغة و بنيتها في مستوياتها الصوتية و الصرفية و التركيبية.
ينظر، كريم زكي حسام الدين، أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، الرشاد للطباعة و التغليف، القاهرة، ط3، 2000م، ص50.

فبإمكان متكلم اللغة التواصل في ما بينهم بمقدار ما تكون اللغات المخصصّة بهذه القواعد القائمة في عقلهم متشابهة.(1)

ظهرت المدرسة التوليدية التحويلية في أمريكا بفضل مجهودات العالم الأمريكي"تشومسكي"(2) ،عقب انتقاده المدرسة السلوكية ؛ لأنها اهتمت بالشكل الخارجي للغة و أهملت جانب المعنى. كما أن السلوكية ترى أن الطفل يكتسب اللغة عن طريق الاستماع و المحاكاة داخل مجتمعه ثم بالتكرار، في المقابل ترى النظرية التوليدية أن الطفل يولد مزودا باللغة و أهم مقوماتها معرفة الفرد بالقواعد النحوية الرابطة للمفردات داخل الجملة، هذا و قد عرفها علماء هذه المدرسة على نحو دقيق بقولهم: هو معرفة المتكلم- السامع-بلغته.(3)

هذا فيما يخص مفهوم القدرة اللغوية الذي أشار إليه تشو مسكي، و الموجود لدى الإنسان منذ الولادة. أما الأداء اللغوي هو المفهوم الثاني الذي ركز عليه، ويأتي في المرحلة الثانية من استعمال اللغة و التي تتألف من بنائين أو بنيتين: (البنية السطحية) surface structure و هو ما ينطق به الإنسان فعلا و هي التي تتعلق بالشكل الخارجي كالنحو و علم التركيب.
(البنية العميقة)dceep structure و هي التي تتعلق بالمعنى أو الدلالة.

«ففي البنية العميقة، يقول الأستاذ "برناربوتي" أستاذ علم اللغة في جامعة السربون، يقول: إن كل اللغات تتفق في البنية العميقة لأنها بنية تتعلق بالمعنى،أما الاختلاف فيكمن في البنية السطحية حيث لكل لغة نحوها الخاص و أسلوبها و تراكيب جملها و عباراتها. »(4)

---

(1)- ينظر، خالد عبد الرزاق السيد، اللغة بين النظرية و التطبيق، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، 2003م،ص142.

(2)- ولد نوام تشو مسكي عام 1928 في أسرة يهودية روسية الأصل، كان والده أستاذ اللغة العبرية ، تأثر بأبيه و اتجه إلى دراسة اللسانيات في جامعة بنسلفانيا، حصل على درجتي الماجستير 1951، و الدكتوراه1955 من نفس الجامعة، و كان عنوان رسالته للدكتوراه "التحليل التحويلي" تأثر بأستاذه هاريس أحد تلاميذ بلومفيلد، كما التقى باللساني البولندي جاكبسون الذي هاجر إلى أمريكا و عمل بجامعة هارفرد، كما عمل معه في معهد ماساشوستس للتكنولوجيا التابع للجامعة حيث ظل به إلى الآن. ينظر، . Sampson: (Geoffrey)school of linguistics California, 1980, p 130.

(3)- ينظر، ميشال زكريا، الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية- النظرية الألسنية-، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع،ط2،بيروت-لبنان،1986م،ص15-16.

(4)- شرف الدين الراجحي- د.سامي عياد حنا، مبادئ علم اللسانيات الحديث، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003م، ص117.

و في نهاية هذا المبحث تجدر الإشارة إلى أن التعرض لهاتين النظريتين دون غيرها من النظريات اللسانية الكبرى، يعود إلى كون الدرس اللساني العام تطور بفعل هاذين الاتجاهين: (البنائية و التحويلية) ، اللذان تميزا عن بعضهما بما اعتمداه من أسس في وصف اللغة.

كما تتوجه التعليمية إلى فروع لسانية تطبيقية إلى جانب اللسانيات النظرية، بغية مساعدتها في حل مشكلات التعليم و التعلم. من بين هذه الفروع التي اهتمت بالمتعلم الشخص بصفة مباشرة، ما سوف يتضح في المبحث الموالي بحول الله.

المبحث الثاني: المرجعية إلى اللسانيات النفسية

لقد تمت الإشارة إلى أن تعليمية اللغات أقامت علاقات وثيقة مع عدد من فروع المعرفة الإنسانية. و سنتناول في ما يلي ما يمس المتعلم (الفرد) باعتباره مركز العملية التعليمية.

و اللسانيات النفسية تدرس اللغة من خلال محورين اثنين: محور الاكتساب و الأداء.

محور الاكتساب يتمثل في الاستقراء و الاستدلال.

محور الأداء فيتم عن طريق الإنتاج و الاستقبال.

أ- تعريف علم النفس :

«إن موضوع علم النفس هو الإنسان بصفته كائن حي ينمو و يتفاعل و يتغير و يتطور أي أن موضوعه هو السلوك» و قد تم تعريفه كذلك «بأنه الدراسة العلمية للسلوك الحيواني و الإنساني»(1) الملاحظ في هذا التعريف أنه اقتحم مجالات جديدة للدراسة، من خلال توسعه لدراسة السلوك الحيواني و السلوك الذكي لدى الإنسان. و باختصار أمكن القول بأنه الدراسة العلمية لسلوكات الكائنات الحية خصوصا الإنسان، بهدف التوصل إلى فهم السلوك و تفسيره و التنبؤ به.

ب- علم اللغة النفسي(psycholinguistique) أو السيكولسانية:

(1)- أبو طالب محمد سعيد، رشاش أنيس عبد الخالق، علم التربية العام – ميادينه و فروعه ، دار النهضة العربية ، بيروت – لبنان،ط1 ، 2001م، ص29.

نشأ علم اللغة النفسي نتيجة التقاء الدراسات اللغوية مع الدراسات النفسية، و يهتم هذا العلم بالسلوك اللغوي language behavior، فهو العلم الذي يدرس طريقة اكتساب اللغةالأم(1) ، و تعلم اللغة الأجنبية، و العوامل النفسية المؤثرة في هذا التعلم، كما يدرس عيوب النطق، و العلاقة بين النفس البشرية و اللغة بصفة عامة. (2)

مصطلح علم اللغة النفسي psycholinguistique استقر تماما بعد أن طرح تشو مسكي نظريته اللغوية و خاصة تلك التي تتصل بعلاقة اللغة بالعقل الإنساني.

ج- مجالات اللسانيات النفسية:

1- دراسة السلوك اللغوي الذي هو اتصال بين علم اللغة وعلم النفس.

2- دراسة العمليات العقلية التي تسبق صدور العبارات اللغوية المنطوقة.

3- يتجه إلى اكتشاف قوانين عامة تفسر السلوك الإنساني من خلال الظواهر العامة مثل: التعلم و الإدراك و القدرات.

4- يدرس ما يربط الجهاز العصبي و الجهاز النطقي من علاقة لدى المتحدث.

5- يعمل على كيفية تحويل المتحدث للاستجابة إلى رموز لغوية to encode و هذه عملية عقلية ينتج عنها إصدار الجهاز الصوتي للغة و عندما تصل إلى المخاطب أو المتلقي، و يقوم بترجمة و تحويل هذه الرموز في ذهنه إلى المعنى المراد to decode تتم عملية عقلية أخرى.

6- يجمع بين إشكالية و تعقيدات كل من اللغة و علم النفس، ويشكل وسيلة للاتصال، مع المواءمة بين معطيات النفس و اللغة.

7- يسهل عملية الاتصال في المجموعة اللغوية عن طريق توظيف الوسائل اللغوية المتاحة للغة المستخدمة.(3)

---

(1)- اللغة الأم: تلك اللغة التي تستعمل بشكل طبيعي من قبل جماعة لغوية، يمكن أن تهذب في المدرسة، و هي لغة البلد و الانتماء و الهوية التي تستطيع الحيلولة دون الاندماج و التلاشي في الثقافة الأجنبية، ينظر، صالح بلعيد، اللغة الأم و الواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة الأم، دار هومة، الجزائر،2004م.

(2)- ينظر، محمد التونجي- راجي الأسمر، المعجم المفصل في علوم اللغة، دار الكتب العلمية،ج1، بيروت-لبنان، ط1، 2001م،ص429.

(3)- ينظر، صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية،ص16-17.

التعبير اللغوي لدى الإنسان يتم في اللسانيات النفسية على أساس نزعات نفسية مختلفة عند الأفراد كاختلاف السلوك اللفظي المتعلق للأشياء و المفاهيم.

و لقد اهتمت المدرسة السلوكية BEHAUIQRISM بالسلوك اللغوي، و كان لها أثر كبير في البحث اللغوي الأمريكي في النصف الأول من القرن العشرين، و قد أفرزت هذه المدرسة تأسيس نظريات هامة للتعلم، و التي سيتم التطرق إليها في النقطة الموالية.

د- نظريات التعلم:

لقد تعددت النظريات اللغوية التي تناولت عملية اكتساب الطفل لغته الأم ، و بحثث عن أهم الطرق و الأسس التي ارتكزت عليها هذه النظرية.

و قد برزت من جملتها نظريتان هامتان تتمثلان في:

1- النظرية السلوكية.

2- النظرية المعرفية.

I. النظرية السلوكية:

ظهرت المدرسة السلوكية سنة 1912 في الولايات المتحدة الأمريكية و من أشهر، مؤسسيها "واطسون". و في كتاب "السلوك اللغوي" طرح السلوكيون المحدثون آراؤهم في اكتساب اللغة ، هذا الكتاب أصدره عالم النفس السلوكي سكنر(1) عام 1957.

1- تعريف السلوك:

---

(1)- ولد بورس فريدريك سكنر عام 1904م في بلدة ساسك ويهانا في الشمال الشرقي من ولاية بنسلفانيا.، كان اتجاهه الأول أدبيا فقد كان تخصصه في الأدب الانجليزي، الا أنه فشل في أن يصبح كاتبا ، فاهتم بميدان علم النفس و ذلك بجامعة هارفارد فقد تحصل على منحة التجريب على الحيوان و تأثر منهجه في البحث بمنهج بافلوف و كان شعاره تحكم في البيئة تتحكم في السلوك، كان مدرسا في جامعة مينوسوتا، ثم تولى منصب رئيس قسم علم النفس في جامعة أنديانا،كما كان عضوا في قسم علم النفس بجامعة هارفارد ينتمي الى مدرسة ثورندايك فهو ارتباطي مثله يهتم بالتعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم.و هو أحد علماء علم النفس الذين اهتموا بالسلوك.

ينظر ، مريم سليم ، علم نفس التعلم ، دار النهضة العربية ، بيروت- لبنان ، ط1، 2003 م، ص186-187.

يعرفه سكنر بأنه مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي و هو إما أن يتم دعمه و تعزيزه فيقوى حدوثه في المستقبل ،أو لا يتلقى دعما فيقل احتمال حدوثه في المستقبل.

من خلال التعريف بالسلوك نقول أن سكنر بنى نظريته الإجرائية التعليمية عن طريق التمييز بين نوعين من الاستجابات: الاستجابات التي تحدث كرد فعل لمثير محدد من مثل الاستجابات الفزيولوجية، و الاستجابات التي تحدث من غير وجود مثير معين يرتبط باستجابة معينة بمعنى أن البيئة تتدخل في حدوثها و لا ترجع إلى المثير، من مثل ذلك ركوب السيارة أو الدراجة أو المشي على الأقدام بهدف الوصول إلى مكان معين.

و قد استمد المذهب التوزيعي الأمريكي مفهوم المثير و الاستجابة عن طريق العالم اللغوي بلومفيد في إطار الأبحاث السلوكية التي تربط تعلم الإنسان بالحيوان و الذي يعود إلى المنعكس الشرطي.

2- التعزيز و العقاب:

بالإضافة إلى ذلك فإن هذه الطريقة تقوم على مبدأ التعزيز من خلال تجارب ثورندايك، و هذا المبدأ ينص على أن الاستجابات تقود إلى نتائج، و هذه الأخيرة تؤدي إلى زيادة الاستجابات – تفرز الاستجابات الأولى أو تنقصها–(و هو ما يطلق عليها بالعقاب) و قد استدل بذلك : تجربة الفأر الذي يزيد من عدد مرات الضغط على الرافعة ، إذا كان ينجم عنه زيادة قي كرات الطعام، و يقل ضغطه على الرافعة، إذا كان ينجم عنه صدمة كهربائية. و من خلال هذا الطرح بين سكنر ما يعرف بتمايز الاستجابات فرغم أنها تشترك في مظاهر عامة إلاّ أنها لا تتشابه تماما.

وفيما يخص التعزيز فقد ذكر أن الطفل يكتسب لغته الأم انطلاقا من المبادئ السابقة، فالمناغاة أصوات عشوائية يصدرها الطفل دون مثير محدد يستدعي ذلك، و حين يقوم الوالدان بمداعبته و الابتسام له أو احتضانه أو تقليده فإنهما يقومان بما أسماه التعزيز لأنه يعد من قبيل تحفيزه على إصدار الأصوات التي ستتحول فيما بعد إلى لغة مفهومة.

تفطن سكنر إلى أن اللغة مهارة تنمو كغيرها من المهارات عند الطفل، ومن هذا الاعتبار استبدل مفهوم المثير و الاستجابة بمفهومين آخرين: المحاولة و الخطأ، و ترتقي هذه المهارة بفعل المكافأة(التعزيز)، و إذا انعدمت هذه المكافأة انعدمت المهارة. إذ أنها فعل مساعد

يؤدي إلى تكرارها بالمحاولة و الخطأ للوصول بها إلى صورة حسنة بعيدا –حسب زعمه– عن تأثير العقل.

و بعد الستينيات انتقل اهتمام هذه النظرية إلى المتعلم باعتباره أساس العملية التعليمية من حيث حاجاته و الأغراض التي يتعلم من أجلها اللغة.

3– مبادئها التعليمية:

- التعليم في هذه النظرية يقوم على المثير و الاستجابة يعقبه التعزيز.

– التعلم مرتبط بالنتائج و التجربة أساس المعرفة التي ترتبط بملاحظة السلوكات الكلامية و الفعلية.

- العقل الإنساني في هذه النظرية غير ملموس نستطيع تحديده، في حين أن الكلام حسي حركي.
- اللغة عندها مجموعة أصوات حلقية تطوعها مثيرات البيئة. و ترفض أن يكون ذلك نتيجة المعنى العقلي.
- لا تنكر هذه النظرية ما للمعلم من دور هام في العملية التعليمية، من حيث طرق تنفيذها. أما في ما يخص ذاكرة المتعلم فإنه تجريدي غير قابل للملاحظة و القياس و كل ما يهمه هو استجابة المتعلم لجملة المثيرات.
- تعتبر المتعلم بمثابة مخزون يعبئ بالمعارف المختلفة، و يستثار بفعل التعزيز، لذلك تعتبر التقويم عبارة عن مثير يؤدي إلى استجابة معينة من شأنه زيادتها بفعل التعزيز فكلما تم تعزيز الاستجابات الإجرائية الايجابية عند المتعلم كلما وقع التعلم بسرعة أكثر.(1)

II. النظرية المعرفية:

1–مفهومها:

(1)- ينظر، المرجع السابق ص 25. ينظر أيضا: لعشبي عقيلة، اكتساب اللغة، مجلة اللغة الأم، ص98–99.

في نقيض النظرية السلوكية ، فقد ظهرت النظرية المعرفية و التي انتقدت المدرسة السلوكية، التي اختصرت العملية المعرفية في المثير و الاستجابة و اعتمدت على الطرح الذي جاء به كانط الذي يؤمن بوجود قدرة ذاتية كامنة في العقل الإنساني أو "غريزة" لغوية لدى البشر جميعا أو ما أسمته بالبنية العميقة و التي قوامها نسق معرفي كامن في العقل يربط بين المدخلات و المخرجات.

وقد حاول تشو مسكي أن يقدم تفسيرا عن كيفية اكتساب الطفل للغته الأم، و ذلك بالاستعانة بعلم النفس المعرفي للإجابة على جملة من التساؤلات:

1- كيف يكتسب الطفل لغته الأم؟

2- كيف تستغل هذه النظرية المعرفية في الاستماع و الفهم، و في عملية النطق؟

3- كيف يستطيع الإنسان توليد عدد لانهائي من التعابير النحوية و اللغوية؟

و قد توصلت هذه النظرية في إطار تعليم اللغات بأن الكفاية اللغوية تسبق الأداء اللغوي، بل هي شرط ضروري لحدوثه. من هذا المنطلق النظرية المعرفية تنص على أن تعلم اللغات عملية ذهنية واعية قوامها اكتساب القدرة على السيطرة على الأنماط الصوتية و النحوية و المعجمية للغة، و ذلك من خلال تحليل هذه الأنماط باعتبارها محتوى معرفيا بالإضافة إلى أن الإنسان مزود بقدرة على تعلم اللغات، و ذلك باعتماده على القدرة الابتكارية و في استخدامه للقليل المكتسب في ابتكار جمل و عبارات لم يسبق له سماعها.

2- مبادئها التعليمية:

- تعلم اللغة يتضمن التفكير بها. و الممارسة الواعية للغة تتم في إطار المعنى و ليس مجرد تدريب عليها.

- يقوم المعلم بدور فعال عن طريق مناقشة و شرح الدرس بطريقة جيدة، و تقديم تدريبات و أنشطة لغوية تطبيقية.

- تنمية القدرة الذهنية عند الطالب ، و تدريبه على قواعد الاستنتاج و الاستقراء و على مبادئ التعميم و التطبيق من خلال شرح مفصل للقواعد و محاولة تفسيرها في ذهن المتعلم.

- مراعاة ترابط الموضوعات في المنهاج، و ليس على دروس فردية.

- التقويم يتم قياسا للمعرفة المحصل عليها، و ليس بالنظر إلى كمية الاستجابات.

– المناهج الدراسية تعتمد على تخطيط يساعد الطالب على تحصيل يمكنه من عملية الاسترجاع على الطريقة الهرمية العام(المتواتر) فالأقل ثم النزر.(1)

و لفتا للإنتباه في نهاية هذا المبحث، نود الإشارة إلى أن تعلم اللغة و قوانينها لا يتم بمعزل عن المجتمع، فكما أنه للفرد فكره و طرائقه الذهنية فإن للمجتمع تنوعه و عالمه الخارجي (الفرد بفرديته و المجتمع شامل).

و كما أن للفرد دوره و تفاعله في العملية التعليمية فإن للمجتمع نصيبا في هذه العملية. و من هنا نطرح هذا التساؤل: ما المقصود باللسانيات الاجتماعية؟ و كيف يتحكم المجتمع في مسار العملية التعليمية؟

المبحث الثالث: المرجعية إلى اللسانيات الاجتماعية

إن دراسة اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية قد حظيت باستقلال و اهتمام خاص، و من ثم أصبح لمثل هذه الدراسة علم أشهر بمصطلح علم اللغة الاجتماعي sociolingistic والذي هو نتاج العلاقة بين اللغة و المجتمع.

أ–مفهوم اللسانيات الاجتماعية:

هو العلم الذي يدرس اللغة في علاقاتها بالمجتمع؛ على اعتبار أن وظيفة اللغة الأساسية تحقيق التواصل بين الأفراد في المجتمع كما أن معانيها تتحدد تبعا للسياق الاجتماعي(2)

كما أن علم اللغة الاجتماعي له ثلاثة مصطلحات في اللغة الانجليزية هي:

1- sociolingistic
2- sociological linguistics
3- social linguistics

المصطلح الأول أكثر رواجا و استعمالا من غيره، رغم أن جميع المصطلحات تحمل نفس المدلول.

كما أن هناك ما يطلق عليه تسمية "علم الاجتماع اللغوي" أو "علم اجتماع اللغة" the sociology of language

---

(1)– ينظر، صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية ص 24–26.

(2)– ينظر ، كمال بشر، علم اللغة الاجتماعي، دار غريب، القاهرة، ط3، 1997م،ص41.

و الفيصل في ذلك أن الباحث إذا اشتغل في تحليل بنية اللغة و بيان خصائصها التركيبية و الدلالية، استخدم مصطلح "علم اللغة الاجتماعي" لأن اهتمامه سينصب على الدراسات اللغوية.

أما إذا كان سيولي الجانب الاجتماعي اهتمامه الأكبر استخدم مصطلح "علم الاجتماع اللغوي" أو "علم اجتماع اللغة" (1)

اجتهد علماء اللغة من أمثال: سوسير و مابيه و فندريس و فيرث و هاليدي و مالينوفسكي و يسرسن و فلمور و هاريس و كاردنر و غيرهم على إنشاء هذا الفرع الجديد من فروع علم اللغة،إذ يطمح أصحابه إلى اكتشاف المعايير الاجتماعية التي تحكم السلوك اللغوي من أجل توضيح موقع اللغة في الحياة الإنسانية.

علم اللسانيات الاجتماعية فرع من فروع علم اللغة التطبيقي، لأنه يدرس مشكلات اللهجات الجغرافية و اللهجات الاجتماعية من حيث خصائصها الصوتية و الصرفية و النحوية و الدلالية و كذا الازدواج اللغوي مثل الفصحى و العامية كما يعمل على حل الكثير من مشكلات التعليم.(2)

ظهرت هذه المدرسة في أمريكا و ما لبثت أن انتشرت في بعض أجزاء العالم بعد انتقادها لسابقتها (نظرية تشومسكي) التي درست اللغة بمعزل عن المجتمع. و انطلاقا من هذا طرح رواد هذه المدرسة الجديدة مفهوم "قدرة التواصل الاجتماعي"عوضا عن القدرة اللغوية و بالتالي فقد أعطت بعدا اجتماعيا لعملية تعليم و تعلم اللغة.(3)

ب-علاقة اللغة بالجانب الاجتماعي:

يختلف تعريف اللغة من باحث إلى آخر، باختلاف الزاوية التي ينظر منها: اللغة ظاهرة اجتماعية، و وسيلة اتصال...(4)

---

(1)- ينظر، محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، ص161-162.

(2)- حلمي خليل دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002م، ص77-78.

(3)- ينظر، عبد الهادي عبد العال حنيش، التعريب و تعليم اللغات الأجنبية، مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة باتنة، العدد05، 1996م، ص299-300 .

(4) - ينظر، أحمد شامية، في اللغة، دار البلاغ، الجزائر،ط1، 2002م، ص11.

وفيما يلي عرض لمختلف التعاريف لجملة من العلماء الذين ينتمون إلى المدارس اللغوية الحديثة بهدف جمع النقاط المشتركة المتوصل إليها ،و مقارنتها في الفصل اللاحق بما توصل إليه من قبل الفكر الخلدوني .

الانطلاقة ستكون بتعريف سابير Edward Sapir للغة بأنها «ظاهرة إنسانية و غير غريزية لتوصيل العواطف و الأفكار و الرغبات»(1)

من خلال هذا التعريف تم إحصاء الخصائص التالية:

1- اللغة وسيلة إنسانية غير غريزية: بمعنى أن اللغة مكتسبة و غير فطرية.

2- اللغة وسيلة للتعبير بحيث تقوم بتوصيل العواطف و الأفكار و الرغبات.

3- اللغة عبارة عن نظام من الرموز الاصطلاحية (2)

ننتقل إلى تعريف العالم اللغوي نوام تشومسكي و مفاده «اللغة ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما لفهم و تكوين جمل نحوية»(3)

طرح هذا التعريف القضايا التالية:

1- اللغة ملكة فطرية تولد مع الإنسان و من خلالها يتمكن من التواصل مع غيره من المتكلمين.

2- أشار إلى ثنائية (القدرة و الأداء)، فالقدرة هي المعرفة اللغوية عند الطفل ، و التي يولد بها و يدعم هذه القدرة المعرفة بالقواعد النحوية التي تربط بعضها ببعض في جملة، بالإضافة إلى المعرفة بالقواعد التحويلية كما سماها تشومسكي و التي ستسمح بتوليد عدد لا متناهي من الجمل في لغة معينة.

و لقد أشار هذا التعريف إلى الخصائص المكونة للغة كالتالي:

1- اللغة مجموعة لا متناهية من الجمل.

2- اللغة أصوات دلالية.

---

(1) – حلمي خليل، مقدمة لدراسة علم اللغة، دار المعرفة الجامعية، (دط)، الإسكندرية، 1999م، ص2.

(2) – نادية رمضان نجار، اللغة و أنظمتها- بين القدماء و المحدثين- ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، 2004م، ص16.

(3) – Chomsky.noam new njersey, 1954, aspects of theary of syntax: Massachusetts,1965, cartesian linguisties: new york, 1996, language and mind: new york, 1972, reflection on

, linguistics: new york.

3- اللغة ملكة إنسانية.

4- اللغة تنظيم ضمني من القواعد.

5- اللغة ميزة إنسانية مكتسبة.

أما تعريف بلومفيلد فقد أشار إلى أن اللغة ميزة إنسانية مكتسبة و ذلك أثناء حديثه عن الطفل و كيف أنه «يترعرع في مجموعة بشرية معينة يكتسب هذه العادات الكلامية والاستجابية في سني حياته الأولى»(1)

وقبل أن نطوي هذه الصفحة نعرض أهم ما توصل إليه الدرس الحديث:

1- الطبيعة الصوتية للغة.

2- الوظيفة الاجتماعية للغة من حيث كونها أداة للتعبير و الاتصال.

3- اختلاف اللغة باختلاف المجتمع.

ج- السياسة اللغوية و الواقع الاجتماعي:

و هي المرحلة النظرية التي من خلالها يتم الربط بين الواقع الاجتماعي و اللغة، و ذلك قصد تحديد اتجاه لغوي مساعد يخص الإجراءات(2) التي ستفذ فيها بعد.

إن مفهوم السياسة اللغوية يعني مجموعة الاختيارات الواعية المنجزة في مجال العلاقات بين اللغات و الحياة الاجتماعية، و أكثر تخصيصا بين اللغة و الحياة الوطنية ، و السياسة اللغوية تحترم ثلاثة عناصر التاريخ و العقيدة و الكيان الوطني.

الدولة في سياستها اللغوية تسعى لتحقيق أهداف و غايات معينة انطلاقا من الواقع الاجتماعي و بالإجابة على الأسئلة التالية:

- من الذين نعلمهم؟
- ما نوع التعليم الذي توجه إليه العناية؟
- إلى أي الأنواع التعليمية تقدم أكبر ميزانية؟

---

(1)- ميشال زكريا، بحوث ألسنية عربية، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، (دط)، 1992م، ص67.

(2)- اجرائية: عملية يتم بها تحديد المفاهيم النظرية غير المحسوسة عن طريق اشتقاق أدلة على وجودها من النوع الذي يمكن ملاحظته، فإذا تمت هذه الملاحظة كان في هذا التحقق من عدم وجود المفهوم النظري.

ذهب كوردر إلى أن الدولة تتخذ مجموعة من القرارات السياسية بشأن اللغات المراد تعليمها، فيما يتناسب و توجهها السياسي وخياراتها الاقتصادية و الواقع الثقافي و التاريخي ...الخ ، و تجدر الإشارة إلى أن السياسات اللغوية تجسدها مرحلة التخطيط اللغوي.

د-التخطيط اللغوي:

التخطيط من الناحية اللغوية يعني (التسطير) و اصطلاحا يقصد به "البحث و مباشرة عمل الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية ما". وهو من عمل المجامع، و تخطيط السياسة التعليمية، و التخطيط سياسة مبينة على مجموعة من التدابير التي تتخذ من أجل تنفيذ هدف معين؛ إذ أن مفهوم الخطة يحدّدها عنصران : أولهما وجود هدف أو غاية يرجى بلوغها، و ثانيهما وضع تدابير محدّدة و وسائل مرسومة لبلوغ هذا الهدف.(1)هذا العلم يطمح إلى حل مشكلات الاتصال اللغوي على مستوى الدولة أو الوطن بتحديد الأهداف و وضع الخطط الكفيلة لحلها بطريقة علمية و عملية، وفق برنامج زمني محدد، من خلال الدراسات اللغوية التي لها صلة بذلك مثل:

- اللهجات العامية و علاقتها بالفصحى.
- مستويات الفصحى التي نريد لها السيادة في حياتنا الثقافية و التعليمية.
- المستوى اللغوي الذي ينبغي على الحكام و الوزراء و القادة استعماله ،أو ينبغي على وسائل الإعلام و الإعلان، المرئية و المسموعة و المكتوبة الالتزام به و لغة الدين و السياسة.
- تعليم اللغة القومية و المستويات اللغوية التي ينبغي أن تعلم.
- أنواع المعاجم التي نحتاج إليها، و لغة الترجمة و ما ينبغي أن يترجم.
- وضع ضوابط للكتابة الصحيحة التي ينبغي الالتزام بها.
- اللغات الأجنبية و حدود استعمالها في التعليم أو غيره.
- إحلال اللغة القومية محل اللغات الأجنبية في التعليم و غير ذلك من مشكلات الحياة اللغوية.(2)

---

(1)- ينظر، صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص12.

(2)- ينظر، حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص80.

معظم مشكلات التخطيط اللغوي يتولاها فرع تطبيقي في اللسانيات الاجتماعية من مجتمع لا تتوفر فيه الوحدة اللغوية.(1)

هـ- اختيار المحتوى التعليمي:

التخطيط لتعليم لغة ما و اختيار محتوى معين، من تطلعات السلطة التي تسعى إلى توحيد المجتمع ضمن نظام واحد من اللغة، رغم تنوعاته الدينية و الثقافية بهدف تحقيق الالتحام بين أفراده في ظل التعددية اللغوية، «كما هو الشأن بالنسبة لكثير من البلدان العربية، و بلدان المغرب العربي خاصة، إذ يفترض أن يكون للدولة حضور قوي في أي تخطيط لتعليم اللغات ، لأنّ القرارات التي تتخذها في ذلك هي التي ستحدد نوع اللغة المختارة للتعليم و بالتالي جميع تفاصيلها من المواد التطبيقية التي تشكل النصوص جزءا هاما منها»(2)

و- الازدواجية اللغوية الاجتماعية:

و هو تواجد لغتين مختلفتين، ترتبان حسب الطبقات الاجتماعية، و قد ولّد اللغوي الفرنسي بسيشاري psichari مصطلح "ثنائية" من اليونانية و الذي يعني ازدواجية،... بحيث نجد صنفا لغويا مكتوبا و آخر عاميا. ثم جاء بعده فيرقيسون Fergusson فطوّر المصطلح و فصّل فيه، إذ يعرّف الثنائية على أنها دالة لغوية ثابتة، حيث نجد زيادة على أشكال لهجات اللغة، صنفا لغويا مختلفا معياريا ناقلا لثقافة مكتوبة واسعة و محترمة، يدرس في التربية الرسمية و الشفوي الرسمي و لا يستعمل في الحوارات العامية في أي جزء من الوطن.(3)

و قد عرّف الدكتور إبراهيم أنيس اللهجة بقوله: «اللهجة في الاصطلاح العلمي الحديث هي مجموعة من الصفات اللغوية التي تنتمي إلى بيئة خاصة، و يشترك في هذه الصفات جميع أفراد البيئة»(4)

---

(1)- ينظر، المرجع السابق ،ص80.

(2)- ينظر، أبو زكرياء يحي بوتردين، المرجعيات الأساسية في تعليمية اللغات (محاضرة ، ألقيت يوم 08-12-2005).

(3)- ينظر، صونية بكال، الازدواجية اللغوية، مجلة اللغة الأم، ص133.

(4)- محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، نقلا عن: إبراهيم أنيس، اللهجات ص274.

فاللهجة اللغة الأولى التي يتعلمها الطفل و يستوعبها في سن مبكرة، فهي تسبق ملكة التفكير، لذلك فهي راسخة حتى و إن تعلم الفرد لغة ثانية.
لذلك كان من السليم اجتماعيا، و تربويا تعليم الأطفال خاصة لغتهم الأولى و إجادتها سواء كانت هذه اللغة لهجة ،أو لغة قومية. و من ثم الأخذ بيدهم لتعلم اللغة الثانية (القومية أو اللهجة).(1)

وظيفة المربي تجاه الحفاظ على اللهجة هي العمل على استكمال و تجديد المهارات اللفظية الخاصة باللهجة، و كذا تنمية مهارات استخدام اللغة القومية، بصفة تدريجية. فاللهجة تأتي في درجة أدنى من اللغة القومية و تستخدم أثناء المحادثة في إطار العائلة و الأصدقاء و اللقاءات غير الرسمية، و اللغة القومية تستخدم في السياقات الرسمية.
كما أنها و في شكلها المكتوب تلعب دورا هاما كوسيلة اتصال مكتوبة.(2)

مما سبق يمكن القول بأنه بات من الضروري الإلمام بالمعرفة الاجتماعية بالنسبة للمتعلمين خاصة. و معرفة انعكاس النظام الاجتماعي على المؤسسة التعليمية و على النظام التعليمي بوجه عام. لأن إدراك المعلم للثقافة الاجتماعية و تأثيرها على الفرد اجتماعيا سيكون له أثر ملموس فيما يعلمه للأجيال، فالتغير الاجتماعي له أثر كبير في التغير التربوي. كما أن الحاجات الاجتماعية للمتعلمين بحاجة إلى مراكز تربوية تدريبية تماشيا مع هذه الحاجات و تحقيقها. هذه الأفكار و المقاصد أسندت إلى فرع لساني خاص يدعى باللسانيات التربوية، فما مدى إسهام هذا العلم في تعليمية اللغة؟ و ما هي أهم المبادئ التربوية التي أسندت إليها؟

---

(1)– بمعنى أن بيئة الطفل قد تتحدث باللغة القومية عوضا عن اللهجة و قد يكون العكس باللهجة لا بالفصحى لذلك كان من الأحسن في تعليم الطفل للغة البدء باللهجة أولا ثم الفصحى.و اللغة المكتوبة التي تعبر عن تراث الشعب و تاريخه و تعد رمزا لهويته و مستودعا لتاريخه و تراثه.و تكون عادة اللغة الرسمية و لغة التعليم.

(2) – ينظر، سرجيو سبيني، ترجمة: فوزي عيسى و عبد الفتاح حسن، التربية اللغوية للطفل، دار الفكر العربي ، القاهرة، (دط)، 1998م، ص85.

المبحث الرابع : المرجعية إلي اللسانيات التربوية

الأصول التربوية العامة والأفكار والنظريات التعليمية الخاصة هي التي مثلت الجانب التربوي للتعليمية التي ارتكزت عليها، إذ تمتد جذورها إلى الأفكار التربوية الحديثة، التي عرفت تراكما منذ "كومنيوس" (Comenius)، وروسو (J.J.Rouseau)، وهربرت (F-Herbrt)، وكلابريد (E. Claparede)، وديوي (Gohn Dewer) وغيرهم من قمم الفكر التربوي الحديث ...

ويمكن في عجالة أن نستخلص أهم الأفكار التربوية التي طرحها الفكر التربوي الحديث في ما يلي:

- اعتبار الطفل كائنا، يتميز بخصائص وحاجات، تختلف عن حاجات وخصائص الكبير، فهو ليس رجلا صغيرا، كما ينظر إليه في التربية التقليدية.
- اعتبار اللعب مبدأ تربوي أساسي في العملية التعليمية.
- اعتبار النشاط الذاتي للأطفال حجر الزاوية في العملية التعليمية.
- مراعاة الفروق الفردية عند الأطفال.
- مراعاة ميول ورغبات ودوافع الأطفال[1]

بالإضافة إلى هذه المبادئ التربوية العامة، هناك غايات وأهداف كبرى لهذا التوجه، تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقها.

أ- مفهوم اللسانيات التربوية:

تعد اللسانيات التربوية ثمرة اللقاء بين اللسانيات و علم التربية فموضوع اللسانيات التربوية هو الإفادة من حقائق اللسانيات العامة بمناهجها و نتائج دراساتها و تطبيق ذلك كله في مجال تعليمية اللغات؛أي أنها تستغل معطيات اللسانيات العامة و فروعها الخاصة، و ما وصلت إليه بحوثها من حقائق ثابتة لحل مشكلات تربوية ميدانية.

---

(1) – ينظر، محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، الجزائر،1983م.

فاللسانيات التربوية حقل تعاوني ما انفكت أطرافه تترامى بتعدد أبعاده إذ تتفرع مجالات الاهتمام فيه تبعا لمقاييس الزمن و المادة و الموضوع و هي من أهم سياقات اللسانيات التطبيقية عامة.(1)

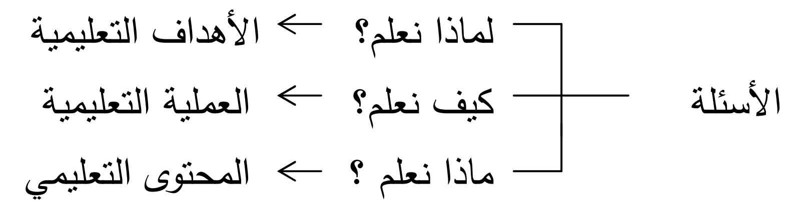
لهذا يرى دونيس جرار أن على مدرس اللغة أن يستحضر دائما ثلاثة أفكار أساسية:

1–ليست غايته الاشتغال باللسانيات كما يفعل اللساني، بل هو مكلف بتعليم لغة ما.

2–ليس مرتبطا بأية نظرية خاصة، بخلاف اللساني فإنه مجبر على اختيار نظرية لسانية معينة، لذا يمكنه الاعتماد على كل النظريات التي يراها صالحة و نافعة للوضع البيداغوجي.

3–المشاكل المترتبة عن مهمته لا تقتصر على المشاكل اللسانية فقط، بل هناك مشاكل نفسية عليه أن يراعيها بحكم تعامله مع العنصر البشري.لذلك تم الانتقال في تعليمية اللغة إلى الاهتمام بالوظيفة الداخلية و الخارجية للمستوى اللغوي و ذلك من خلال طرح الأسئلة التالية:

لماذا نعلم؟ كيف نعلم؟ ماذا نعلم ؟



ب– عناصر العملية التربوية:

لكي تتم العملية التربوية في إطارها الرسمي لابد من توفر جملة من العناصر الأساسية و هي كالتالي:

---

(1) – أحمد درويش، دراسة في الأسلوب بين المعاصرة و التراث، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، (دط)، 1988م، ص98.

1- المعلم:

المعلم هو المسيطر و المهيمن في الموقف التعليمي فهو بمثابة حجر الزاوية في العملية التربوية والمساعد في تحقيق أهدافها[1].

وهو الشخص الذي تلقى تكوينا خاصا لمرحلة تعليمية معينة وهي مفصلة في النصوص التطبيقية لوزارة التعليم ووزارة التكوين المهني ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بالإضافة إلى حب المهنة والرغبة في مساعدة المتعلم، كما أن هناك مجموعة من الصفات الواجب توفرها في المعلم الجسمية، والفكرية، والخلقية ،والعاطفية. كما أنه الركن الأساسي و المهم في عملية التعليم و التعلم ،لذلك فمن الواجب عليه أن يكون مهيأ للقيام بهذه الهمة النبيلة والشاقة ،حتى يتحمل هذه المسؤولية العظيمة ،لذلك فمن جملة الشروط الواجب توفرها فيه ما يلي:

- أن يكون قادرا على التحكم في آلية الخطاب التعليمي ،ولن يتسنى له ذلك إلا إذا تلقى تكوينا علميا وبيداغوجيا.
- أن يمتلك القدرة الذاتية في اختيار المضامين وطرائق تعليمها.
- أن يحسن استغلال الوسائل التعليمية المساعدة في عملية التبليغ.

2- المتعلم :

هو الشخص الذي تهيأ لمرحلة تعليمية معينة يتحكم فيها المستوى العقلي والزمني، كما وجب أن تتوفر لديه قدرات واهتمامات وعادات وانشغالات بغية اكتساب المهارات والعادات اللغوية التي يطمح الأستاذ تعليمها له،كما وجب على المعلم مراعاة قدرات و استعدادات المتعلم؛ و هذا المبدأ متعلق برغبة المتعلم و مدى تقبله لما يتعلمه و قد انحصرت استعدادات المتعلم في الجوانب التالية:

– نضج المتعلم و مطابقة هذا النضج للمواقف التربوية و الفرص التعليمية التي يتعرض لها.

– الهدف الذي يسعى المتعلم إلى تحقيقه و صلته بما يتعلمه.

---

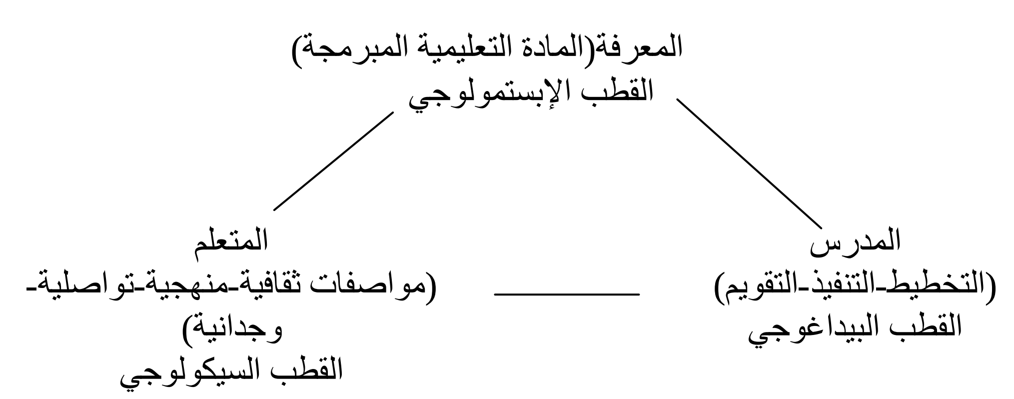
(1) – يقصد بالمعلم بالمفهوم الضيق "المدرس" ذلك الذي يشرف على تعليم التلاميذ في المدرسة. وبالمفهوم الواسع أولئك الذين يسهمون في مساعدة الأفراد على النمو الشامل المتكامل ،سواء كان ذلك في مؤسسات تعليمية نظامية أواجتماعية أخرى ،أنظر:محمد أحمد كريم – فاروق شوقي البوهي ،المدخل في العلوم التربوية والسلوكية ،شركة الجمهورية الحديثة لتحويل و طباعة الورق ،مصر، (د ط) 2003م ،ص57.

– اهتمامه بما يتعلمه و حماسه له و شغفه به حتى يكون لتعلمه جدوى.(1)

3– المادة التعليمية:

وهي المادة اللغوية المستهدفة من عملية التعلم ،وهي تلك المحتويات اللغوية والمحددة مسبقا في المقررات والبرامج المعدة من طرف الخبراء والمختصين في شؤون التعليم، والموزعة على أطوار مراحل التعليم المختلفة(2)

وتمثّل هذه العلاقة بين هذه العناصر من خلال مثلث تعليمي(triangle didactique) المبين في الشكل التالي:(3)



<u>ج– منهجية تعليم اللغة:</u>

هذه العناصر لا يمكن أن تحقق التفاعل الأمثل إلا وفق منهجية محددة والتي تشتمل على المسائل الآتية:

1– التحليل اللساني للمادة المدرسة: لبناء إستراتيجية التعلم عبر الممارسة اللغوية المختصة، وليس من خلال تلقينه قضايا اللغة.

2– اختيار المادة التعليمية: على المعلم اختيار المادة التي تناسب تلاميذه و التي يحتاجونها في حياتهم وفق مستواهم والوقت المقرر لذلك. مستعينا في ذلك بنتائج الدراسات اللسانية الإحصائية لاختيار المسائل اللغوية التي يجب انتقاؤها لتدريسها وفق الهدف المحدد.

---

(1)– قراءات في طرائق التدريس، مجموعة من المؤلفين، مطابع عمار قرفي، باتنة،ط1، 1994،ص16.

(2)– ينظر ،أحمد حساني ،دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات – ص139.

(3)– ينظر:عبد الكريم قريشي ،مرتكزات التدريس الجيد ،مجلة الأثر ،العدد05، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة قاصدي مرباح–ورقلة ،الجزائر ،مارس 2006م ،ص256.

3- التدريج في تعليم المادة اللغوية:

التدريج في تعليم المادة اللغوية يعد أمرا طبيعيا يخدم الاكتساب اللغوي، ويتماشى مع طبيعته، لذلك فعلى معلم اللغة أن يحسن اختيار المادة التعليمية التي سيدرسها على مراحل وبما أنه لا يمكنه تعليمها دفعة واحدة وجب عليه التدرج في المسائل التي سوف يتطرق إليها.

تتمثل مهمة معلم اللغة في دراسة المسائل المرتبطة بعضها مع بعض، والمرتبة في هيكل متلاحم بحيث تشكل وحدة متكاملة، لذلك فلا بد من إتباع مراحل يمر خلالها البرنامج التعليمي وهذه المراحل تتكون من ثلاث عناصر أساسية هي :

1- السهولة :

يقصد بها عملية الانتقال من السهل إلى الأقل سهولة، هذا التدرج يمكّن المتعلم من اكتساب المهارات اللغوية من مجموع عناصرها لأن سهولة التركيب تؤدي إلى سهولة الإدراك وحسن الاستيعاب؛ فالإدراك مرتبط بالقواعد والتحويلات الكامنة في التركيب.

2- الانتقال من العام إلى الخاص :

هذا المبدأ يركز على أن يكتسب المتعلم من العناصر اللغوية مهارة معينة أثناء العملية التعليمية؛ هذه العملية تتم عن طريق الانتقال من الألفاظ المحسوسة قبل الألفاظ المجرّدة، والكلمات المفردة قبل كلمات الجمع، ومن التراكيب البسيطة قبل المركّبة.

3 -تواتر المفردات :

يقصد به مراعاة التدرّج في تعليم المفردات، وهذا المبدأ يجب أخذه بعين الاعتبار أثناء وضع البرنامج التعليمي لأية لغة، بحيث ينتقل في المفردات من الألفاظ الأكثر تواترا في الأداء الفعلي للكلام، وتسمى هذه الألفاظ بالألفاظ الأساسية.(1)

4- عرض المادة اللغوية:

وهو موضوع الدرس، ويراعى تقديم المادة بصورة واضحة، وبمختلف الوسائل لعرضها (الكتاب، السبورة، التسجيل...الخ) وهذه المنهجية على علميتها ليست صارمة وهي تشتمل

---

(1)- ينظر، نوال زلاتي، تعليم اللغة، مجلة اللغة الأم، دار هومة، الجزائر، 2004م، ص117-118.

على تحديد شكل اللغة، ومراحل تعليمها وترتيب هذه المراحل غير أن وحدات العرض يجب أن تخضع لتقسيم الوقت بين الوحدات كما تخضع بصورة مصداقية لتطوير إدراك اللغة والتعبير بها [1]

د- الأهداف التعليمية و أنواعها

لقد أورد الدكتور رشدي طعيمة تعريفا للهدف عن ميجر قائلا : "إن الهدف هو إيصال ما تقصد إليه، وذلك بصياغة تصف التغير المطلوب لدى المتعلم صياغة تبين ما الذي سيكون عليه المتعلم حين يكون قد أتم بنجاح خبرة التعلم- إنه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلم على بيانه"[2]

أما عن أنواع الأهداف فهي التي تختص بالمجال العقلي والوجداني والسيكوحركي، وتصنف كالتالي :

1- الغايات :

فلسفة المجتمع ونظامه العام، وتتحدد بمجموعة من التوجهات العامة مثل: تكوين مواطن صالح / بناء مجتمع حر ديمقراطي ... الخ.

2- المرامي :

يراد بها الأغراض أو المقاصد، وهي أقل من الغايات ويمكن أن تمثل لذلك بتثبيت العقيدة الإسلامية في المتعلم أو إتاحة الفرصة للمتعلم قصد استيعاب الظواهر العلمية[3].

هـ - طرائق التدريس:

1- مفهوم الطريقة :

الطريقة هي جملة المراحل والخطوات التي تستند على مجموعة من الفرضيات اللسانية والنفسية والبيداغوجية بغية تنفيذ أهداف التعليم وغاياته.

---

(1)- ينظر، محمد العيد رتيمة، تعليم اللغة العربية الأسس والإجراءات، الملتقى التكويني لموجهي التعليم الأساسي المنعقد في المعهد الوطني للتكوين (من 12 إلى 15 ماي) 2000م، كلية الأدب واللغات، جامعة الجزائر.

(2)- رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، ص29.

(3)- هناك أهداف عامة (إعدادها – تطويرها – تقويمها) وأهداف خاصة أو عملية، وهدف إجرائي، ينظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية ص 100.

و قد عرّف التربويون طرق التدريس بتعريفات متعددة منها:" مجموعة من الإجراءات و الأنشطة التي يقوم بها المعلم و الطالب أثناء الدرس من أجل بلوغ أهدافه" .

"ما يتّبعه المعلم من خطوات متسلسلة مترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف المحددة مسبقا".

"الآلية التي يستخدمها المعلم في تنظيم و تنفيذ مجموعة من الأساليب و الوسائل و النشاطات التعليمية التي يقصد بها تحقيق أهداف محددة. و هي الأساس الذي تبنى عليه مهنة التدريس و عليها يتوقف نجاح المدرس و الدرس معا".

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف فإن الطريقة تعتمد على عدة أمور منها:

- تحديد الأهداف الرامي إلى تحقيقها.
- مراعاة جملة من الجوانب:

الجانب اللساني الذي يراعى فيه:المضمون، الدلالة، دور العناصر غير اللغوية، المواقف...، والجانب البيداغوجي الذي تراعى فيه أمور كالعرض والربط والاستنباط والاستقراء والتطبيقات...، والجانب النفسي يراعى فيه إدراك المعاني من خلال المعطيات المقدمة ولا يمكن أن نتكلم عن صلاحية طريقة ما، إلا إذا كان هناك انسجام بين مبادئها العامة وأغراضها والتقنيات التي نستعملها.

كما تعرّف الطريقة بأنها المجموعة البيداغوجية المسخرة لعملية التعلم، كالوثائق البيداغوجية المختلفة ، الوسائل، الكتاب المدرسي.

وفيما يلي عرض لأهم طرائق التدريس:

1- الطريقة الاستقرائية:

هذه الطريقة تجعل المتعلم يبحث ويستقرى طلبا للحقيقة، لكونها تنطلق من الجزئيات لتصل إلى القضايا الكلية، وهي الطريقة الأنسب للمرحلة الأساسية، وفيها يتم تعويد المتعلم على التفكير السليم والمنطقي بالفحص والمقارنة ثم استنباط القاعدة.

تمتاز هذه الطريقة بما يلي:

- تكسب العقل حدة ومرانا وفعالية متجددة لأن القانون الذي يصل إليه الطالب يترك أثرا فعالا.
- تعود الطالب الاعتماد على نفسه للكشف عن الحلول.

- تعود الطالب على حب البحث.

2- الطريقة القياسية:

على نقيض الطريقة الاستقرائية تقوم الطريقة القياسية والتي تنطلق بدورها من الكليات للوصول إلى الجزئيات، وتستند هذه الطريقة إلى القياس، وهو انتقال الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، من المبادئ إلى النتائج، وهي إحدى طرق التفكير التي يتبعها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول وهذه الطريقة لا تصلح للمراحل الأولى من التعليم الأساسي لاعتمادها على التجريد بينما يعتمد التلميذ على المحسوس أكثر من المجرد.

3- الطريقة الحوارية:

تقوم هذه النظرية على الحوار بين المعلم والمتعلم، بمعنى هناك تفاعل متبادل داخل الصف الدراسي من جراء المناقشة والحوار بالأسئلة والأجوبة، للوصول إلى حقيقة من الحقائق، كما تساعد هذه الطريقة في التدريب على التخمين والحدس الذهني لتنمية الجوانب العقلية، ومن محاسن هذه الطريقة أنها:

- تشيع جوا من الحيوية في الصف فتكسر وتدفع الملل وتثير الدافعية للتعلم.
- تفسح المجال أمام المعلم لتنمية انتباه التلاميذ وتفكيرهم المستقل.
- يشمل استخدامها جميع المواد ومختلف الصفوف.
- الاعتماد على الأسئلة والأجوبة تجعل التلاميذ يشعرون بأنهم قد ساهموا في سير الدرس.
- تثبت المعلومات في ذهن المتعلم.

4- الطريقة الإلقائية:

هي طريقة تقليدية، وهي الطريقة التي يكون فيها المدرس هو المتكلم الوحيد في حجرة الدرس، أما الطلاب فيستمعون منصتين لما يلقى عليهم، وقد يسجلون بعض النقاط للرجوع إليها فيما بعد. وتستخدم هذه الطريقة في المحاضرات خاصة، وهذه الطريقة تنسجم مع نظرية الملكات التي تعتمد بشكل رئيسي على الحفظ والتسميع والتلقين، ويستحسن لو طرح المعلم المشكلة في البداية لاستثارة الطلاب، ويقوم بفسح المجال بعد نهاية الدرس لأسئلة المتمدرسين ،غير أن هذه الطريقة غير مناسبة للتلاميذ في المراحل

الأولى من الدراسة. ورغم الانتقادات التي وجهت لهذه الطريقة كونها تجعل المتعلم سلبيا من عملية التعلم وتمنعه من اكتساب المهارات والمعارف، إلا أنه قد أحصي لها عدة مزايا من بينها:

- تعطي للمعلم الفرصة لتعديل بعض القضايا أثناء الدرس.
- تعطي للتلاميذ الفرصة لكي تتكون لديهم الخبرات والمهارات المتعلقة بالإصغاء والاستماع الجيد.
- تختصر وقتا ثمينا على التلاميذ في الصف (1)

و – الوسائل التعليمية و أهميتها

1– مفهومها

الوسائل التعليمية تقوم بتوضيح الغامض و الخفي من العلم المدروس، كما أنها تربط المتعلم بالحياة و تساعده في الانتقال من عالم التصور إلى عالم الواقع و من التفكير المجرد إلى العالم المحسوس. فالتعلم يتم بحواسنا جميعا فكلما زاد استعمالها كلما رسخ ما هو في مضمار التعلم.

وقد عرّفها "محمد وطاس" نقلا عن "ابراهيم مطاوع" قائلا:«الوسائل التعليمية هي كل أداة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم و التعلم و توضيح معاني كلمات الدرس، أي لتوضيح المعاني أو شرح الأفكار و تدريب التلاميذ على المهارات أو تعويدهم على العادات و تنمية الاتجاهات و غرس القيم، دون أن يعتمد المدرس أساسا على الألفاظ و الرموز و الأرقام».(2)

و لقد توالت عدة تسميات لها من مثل التكنولوجيا التعليمية، خاصة إذا كانت تستعمل وسائل متطورة كالكمبيوتر و الأنترنيت، و منهم من يسميها بالوسائل السمعية البصرية، لأنها

(1)– ينظر، صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 58–62.

ينظر أيضا : مجموعة من المؤلفين، قراءات في طرائق التدريس، مطابع عمار قرفي– باتنة، الجزائر، ط1، 1994م، ص 83–86.

ينظر أيضا : حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية – بين النظرية و التطبيق ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة، ط6، 2004م، ص24–36.

(2)– محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصّة، المؤسسة الوطنية للكتاب،الجزائر،(دط)، 1998م، ص57.

تستخدم حاستي السمع و البصر، و هناك من يسميها بالوسائل التعليمية، و هي التسمية الأنسب لأنها تشمل وسائل كثيرة من مثل «المذياع و التلفاز و المعامل اللغوية و الحاسب الآلي الذي قدم إضافة مهمة في تعليم اللغة في توفير جهد كبير»(1) للمتعلم.

«و تعد الوسائل التعليمية عنصرا هاما في طرائق التعليم فيجب أن تكون هادفة، دافعة إلى التعلم، ميسّرة لحصوله ملائمة لأنماط و خصوصيات كل مادة».(2)

2- أهميتها

تكمن أهمية استخدام الوسائل التعليمية و فوائدها من خلال تأثيرها العميق في العناصر الرئيسية الثلاثة من العملية التعليمية(المعلم،و المتعلم، و المادة التعليمية).

و فيما يلي عرضا لأهم استخدامات الوسائل التعليمية:

1- استثارة المتعلمين: يسهم استخدام الوسائل التعليمية في حفز المتعلمين و استثارة الدافعية إليهم و إشباع حاجاتهم للتعلم.
2- تتغلب على اللفظة و عيوبها: فهي تساعد على فهم معنى بعض الألفاظ التي تستخدم في أثناء الشرح من خلال تزويد المتعلمين بأساس مادي محسوس لتفكيرهم.
3- ترسيخ المعلومات و تعميقها: تتصف الوسائل التعليمية الناجحة بأنها تقدم للمتعلم خبرات حية قوية التأثير؛ فالمتعلم عن طريق التوضيحات العملية و الرحلات و غيرها من الوسائل التعليمية على أساس من الحفظ و التلقين سرعان ما ينسى، أما التعليم الذي تستخدم فيه الوسائل التعليمية استخداما جيدا وصحيحا فإنه يبقى في ذاكرة الإنسان.
4- التنويع والتجديد: تتيح الوسائل التعليمية فرص التجديد و التنويع في الأنشطة مما يدفع الملل و السأم في نفوس المتعلمين.
5- التغلب على الحدود الزمنية و المكانية: إن الوسيلة التعليمية تقرب المسافة الزمانية و المكانية و تجعل المتعلم قادرا على مشاهدة تفاصيل و دقائق يستحيل عليه مشاهدتها مثل الأفلام التصويرية للبحار و الاستكشافات العلمية و النمو لدى الكائنات.

---

(1)- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، (دط)، 2000م، ص29.

(2)- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص84.

6- تحويل المعلومات النظرية إلى أنماط سلوكية: إن الحصول على المعلومات و حفظها ليس غاية و هدفا إنما هو وسيلة إلى غاية يسعى إلى تحقيقها و لذلك فان معرفتنا أن الأمانة فضيلة و سمة من سمات المؤمن. لا يكفي بل على المتعلم بعد معرفته لها أن يترجم هذه المعرفة إلى نمط سلوكي في حياته و هنا يتجلى دور الوسيلة في تحويل المفاهيم المجردة إلى سلوك يمارس في الواقع، و ذلك عن طريق قصة تمثل أمام المتعلمين.

7- توفير الجهد و المال: الوسائل التعليمية تساهم مساهمة فاعلة في توفير وقت و جهد كل من المعلم و المتعلم و لقد ثبت بالتجارب أن استخدام الوسائل في التعلم يقلل من الوقت و الجهد على المتعلم بنسبة مقدارها(38-40) و بخاصة إذا ما استخدمت الوسيلة غير مرة و استعملها مجموعة من المتعلمين.

8- تقوية العلاقة بين المعلم و المتعلم: إن استخدام المعلم الوسائل التعليمية يقربه إلى الطلاب و يحببه لهم مما يقوي ثقتهم بمعلمهم.

9- المساعدة على تدريب الحواس و تنشيطها و تيسير عملية التعلم: برهنت التجارب و الأبحاث أن التعلم يجري في الدماغ عن طريق الحواس التي تزوده بالمعلومات و ثبت أن هذه الحواس ليست على درجة واحدة في قدرتها على تجميع المعلومات و تزويدها للدماغ .

10- تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلم: حيث تقوم الوسائل التعليمية بدور مهم في زيادة الثروة اللغوية للمتعلمين من الألفاظ الجديدة بما تقدمه من الخبرات حية تثير اهتماماتهم و انتباههم و تجعلهم يعبرون عنها مستخدمين ألفاظا جديدة.

11- تسهيل المعلومات و تيسير عملية التعلم:تساعد الوسيلة على اختيار المعلومات و تمييزها و ذلك من خلال اشتراك أكثر من حاسة مما يساعد على سرعة الإدراك و الفهم.

12- تنمية الملاحظة و النقد: يؤدي استخدام الوسائل إلى تنمية النقد لدى الطلاب و على دقة الملاحظة من خلال ما يعرض أمام المتعلمين.

13- مساهمتها في معالجة انخفاض المستوى العلمي لدى المعلمين: إذ أن الوسيلة المعدة من قبل أخصائيين تربويين تدفع المعلم إلى مواكبة هذه الوسيلة و التزود

بالمادة العلمية التي تعينه على الاستفادة القصوى من الوسيلة و توظيفها داخل الدرس بشكل سليم و صحيح.

14- تؤثر في الاتجاهات الغير مرغوب فيها: فهي تعمل على اكتساب المتعلمين اتجاهات تربوية سليمة و على الرغم من أن التأثير في الاتجاهات صعب إلا أن الأبحاث أثبتت أن الوسائل التعليمية و خاصة الأفلام المتحركة و الإذاعتين المسموعة و المرئية و الرحلات لها القدرة في التأثير على السلوك و تعديل الاتجاهات.

15- تنمي في المتعلم حب الاستطلاع.

16- تساعد على استمرارية المعلومات حية و بشكل واضح في أذهان المتعلمين.

17- الوسيلة تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية.

18- تساهم في تعليم أعداد متزايدة من الطلاب: خاصة في هذا الوقت الذي يعيش فيه الناس انفجارا سكانيا مما جعل أعداد التلاميذ يزداد عاما بعد عام داخل الصف.(1)

ي- تدريس مهارات اللغة:

أ- تدريس الاستماع:

المسألة تتضح إذا فهمنا معنى (الركن) و معنى (الشرط). فالركن لازم للوجود، أما الشرط فلازم للإتمام و الإكمال.و منه يكون السمع ركن للاستماع، و الإنصات شرط للاستماع. و عليه فلا يتحقق الاستماع و الإنصات من غير سمع كما أن الاستماع قد يكون بإنصات و بغير إنصات ذلك حسب أهمية المسموع؛ لذلك فعند قراءة القرآن يطلب مواصلة الاستماع بالإنصات يقول تبارك و تعالى«و إذا قرئ القرآن فاستمعوا له و أنصتوا لعلكم ترحمون»الفرق بينهما فرق في الدرجة فقط و ليس في طبيعة المهارة.(2)

1- المعلم و الاستماع :

إن الاستماع الغرضي يحتاج من المعلم أيضا معرفة بعض الأمور منها:

- أن فهم غرض المتحدث يعد أمرا أساسيّا.

(1)- ينظر، ماهر اسماعيل يوسف من الوسائل التعليمية الى التكنولوجيا التعليم، مكتبة الشقري، الرياض، ط1 ، 1999م.

(2)- ينظر، حسني عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية، (دط)، 1999م، ص121.

- أن الاستماع الدقيق يقوم على الرغبة في الفهم.
- أن الاستماع الجيد يتطلب القدرة على تركيب الفكرة الرئيسية و إعادة تكوينها.
- أن الفهم في الاستماع يتطلب القدرة على التمييز بين النقاط الرئيسية و الفرعية، و معرفة مغزى تحقق الغرض من التفاصيل و الموضحات.(1)

2- أهداف الاستماع:

و قد عدد الدكتور علي أحمد مدكور أهداف الاستماع في النقاط التالية:

1- أن يقدّر المتعلمون الاستماع كفن هام من فنون اللغة و الاتصال اللغوي.

2- أن يتخلص المتعلمون من عادات الاستماع السيئ، و أن تنمو لديهم المهارات الأساسية ، و المفهومات و الاتجاهات الضرورية لعادات الاستماع الجيد.

3- أن يتعلموا كيف يستمعون بعناية، مع الاحتفاظ بأكبر قدر من الحقائق و المفاهيم و التصورات مع القدرة على تذكر نظام الأحداث في تتابعه الصحيح.

4- أن يستطيعوا تمييز أوجه التشابه و الاختلاف في بداية الأصوات، و وسطها و نهايتها.

5- أن تكون لديهم القدرة على إدراك الكلمات المسموعة، و على الاستجابة للإيقاع الموسيقي في الشعر و النثر.

6- أن تنمو لديهم القدرة على المزج بين الحروف المنفصلة في كلمات منطوقة، و الكلمات المفصلة في جمل مفيدة.

7- أن تنمو لديهم القدرة على إكمال الحروف الناقصة في الكلمات و الكلمات الناقصة في الجمل المفيدة.

8- أن تنمو لديهم القدرة على توقع ما سيقوله المتكلم و إكمال الحديث فيما لو سكت.

9- أن يكونوا قادرين على تصنيف الحقائق و الأفكار الواردة في المادة المسموعة، و المقارنة بينها، و العثور على العلاقات المعنوية بين الكلمات و الحقائق و المفاهيم و الأفكار...

---

(1)- رشدي أحمد طعيمة- محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام: نظريات و تجارب، ص48.

10- أن يكونوا قادرين على استخلاص الفكرة الرئيسية من الأفكار و الحقائق و المفاهيم في المادة المسموعة و التفريق بينها و بين الأفكار الثانوية أو الجزئية.

11- أن يكونوا قادرين على التفكير الاستنتاجي، و الوصول إلى المعاني الضمنية في الحديث و تمييزها.

12- أن يكونوا قادرين على الحكم على صدق محتوى المادة المسموعة في ضوء المعايير الموضوعية التي تتمثل في الخبرة الشخصية، و نظام القيم و المعايير، و الواقع الاجتماعي، و الهدف المتحدث من الحديث.

13- أن يكونوا قادرين على تقويم المحتوى، تشخيصا و علاجا.(1)

ب- تدريس الخط و الكتابة:

الكتابة، تصوير اللفظ بحروف الهجاء ، فقد كانت الكتابة قليلة بين العرب في الجاهلية. و عند مجيء الإسلام عرفت انتشارا سريعا.

أما الخط فقد حظي تعليمه بعناية المربين المسلمين، و بعد انتشار مكاتب التعليم أصبح معلم الكتّاب مطالبا بتعليم الصبيان الكتابة و تحسين الخط، و كان شرط تحسين الخط من الأمور المعتبرة في تقدير حدقة المعلم.

و في تعليم الكتابة فرق المربون بين الخط و الرسم فالرسم هو العلم الباحث في كيفية تصوير ألفاظ القرآن عند الكتابة، على نحو ما في المصحف العثماني، ببيان ما يثبت وما يحذف وما يزاد من الحروف، و ما يوصل من الكلمة، وما إلى ذلك و يدخل تعلمه ضمن القراءات القرآنية، أما الخط فيخصص لتعلم قواعد الخط العربي المطلق بأشكاله.

1- الكتابة

تدريس الكتابة يهدف إلى تكوين المهارات الآتية:

1- رسم الحروف رسما يجعلها سهلة في القراءة.

2-كتابة الكلمة كتابة توافق قواعد الإملاء.

3-تكوين العبارات و الجمل و الفقرات التي تعبر عن المعاني و الأفكار.

---

(1)- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، (دط)، 2000م، ص64-65.

4-اختيار الأفكار التي يجب أن يشتمل عليها كل لون من ألوان الكتابة التي يحتاج إلى استعمالها.

5-القدرة على تنظيم هذه الأفكار تنظيما تقتضيه طبيعة كل لون من ألوان الكتابة.(1)

2- الخط

أ)- أهمية تدريس الخط :

1-وضوح الخط ييسر فهم المقروء، و يوضح فكرة الكاتب.

2-الارتياح النفسي عند قراءة النص المكتوب بخط واضح و جميل.

3-سهولة القراءة و توفير الوقت عندما يكون الخط واضحا، ومن هنا يكون سبب في تنمية مهارات القراءة.

4-الخط من الفنون الجميلة الراقية التي تحذ المواهب، و تربي الذوق، و ترهف الحس، و تغري بالجمال و التنسيق.

5-قد يكون الخط مجالا لتعليم الطالب بعض المثل و القيم الأخلاقية، و ذلك إذا تم اختيار المادة المناسبة من القرآن و السنة و الشعر و التراث العربي.

6-كما تظهر أهمية تدريس الخط من خلال الصفات الخلقية و التربوية التي يكتسبها الطالب من خلال تعلمه الخط و منها على سبيل المثال:

أ- النظافة.

ب- الترتيب و التنظيم.

ج-التمعن و دقة الملاحظة، و المحاكاة، و الموازنة، و الحكم، ومراعاة النسب.

د- الصبر، و ذلك بكثرة الدربة و المران.

هـ- الانتباه.

ب)- الغرض من تدريس الخط :

---

(1)- فتحي علي يونس – محمود كامل الناقة، أساسيات تعليم اللغة العربية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة و النشر، 1977م، ص255.

لتدريس الخط غرضان: الأول جسمي، و هو تنمية عادات عضلية من شأنها أن تساعد على السرعة في عملية الكتابة، و تجويد الخط.

و الغرض الثاني، نفسي، و هو القدرة على تدوين الأفكار بطريقة منظمة.

أهداف تدريس الخط:

و أما بالنسبة للأهداف و المقاصد التربوية لتعليم الخط و خاصة في المرحلة الابتدائية فيكمن حصرها فيما يلي:

1- يعزز المثل و القيم الإسلامية لدى المتعلمين.
2- تنمو ثروة المتعلمين اللغوية.
3- يتمكن من رسم أشكال الحرف رسما صحيحا.
4- يجيد الكتابة بيسر و سهولة.
5- تتكون لديه الرغبة في الكتابة بخط جميل.
6- يكتسب الطريقة الصحيحة في مسك القلم، و حسن الترتيب، و جمال التنسيق، و محاكاة النماذج الخطية الجميلة.
7- يتعود الجلسة الصحيحة و الدقة و النظافة و التأني.
8- يعرف بعض أنماط الخط العربي و قواعدها الخاصة.
9- ينمو ذوقه الفني و حسه الجمالي.
10- يكشف تعليم الخط عن الموهوبين و يشجع على الإبداع.(1)

ج- تدريس النحو:

إن تدريس النحو أمر لا بد منه تعلما و صناعة فمعرفة النظريات العامة عن اللغة ليس بالأمر الهام، و إنما الأمر الهام هو مراعاتها عند الاستخدام، و في هذا المعنى يصرح ابن جني أن« النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب و غيره، كالتثنية و الجمع، و التحقير، و التكسير، و الإضافة و النسب، و التركيب و غير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، و إن لم يكن منهم، و إن شذ بعضهم عنها رد به إليه.»(2)

---

(1)- ينظر، رشدي أحمد طعيمة- محمد السيد مناع، تدريس العربية و التعليم العام: نظريات و تجارب، ص165-166.

(2)- ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ج1، دار الكتاب العربي، بيروت، (دط)، ص34.

من هنا نتبين أن النحو ينقسم إلى قسمين:

1- النحو العلمي التحليلي (grammaire scientifique analytique):

يقوم على نظرية لغوية تستند الدقة في الوصف و التفسير، و تتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج، فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته، و تلك طبيعته- و هذا المستوى من النحو- كما يقول الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح- يعد نشاطا قائما برأسه، أهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشاف المستمر و الخلق و الإبداع، و هذا هو الأساس و المنطلق لوضع نحو تعليمي تراعى فيه قوانين علم التدريس.

2- النحو التربوي التعليمي(grammaire pédagogique):

يتمثل في المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، و سلامة الخطاب، و أداء الغرض، و ترجمة الحاجة. فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التعليم و ظروف العملية التعليمية. فالنحو التربوي يقوم على أسس لغوية و نفسية و تربوية، و ليس مجرد تلخيص للنحو العلمي.(1) و ذلك بهدف ربط الواقع المعاش للمتعلم بما يتعلمه في حجرة الدرس فلا فائدة من الاقتصار على حفظ المعلومات فهذه المعلومات تعتبر غاية، و هذه الغاية بهدف تحقيق وسيلة للممارسة و التطبيق.

و لقد حدد محرز الغنام مبادئ ثلاث يقوم عليها مفهوم الترابط الوظيفي بين مقررات العلوم و المجالات المهنية و قد نقلناها عن الدكتورة ظبية سعيد السليطي وهي كالتالي:

1- وظيفة المادة الدراسية.

2- الاهتمام بالجانب التطبيقي للمفاهيم العلمية.

3- التفاعل مع القضايا الاجتماعية.

أولا : وظيفة المادة الدراسية:

و هذا المبدأ يلقى على عاتق المعلم، و يتمثل في تبيان وظيفة المادة الدراسية و التي يقصد بها الهدف من تعلمها .فاللغة قد تدرس باعتبارها وسيلة و قد تدرس

---

(1)- ينظر، عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، معهد العلوم اللسانية و الصوتية، جامعة الجزائر، 1974-1973م، ص22.

باعتبارها غاية. ثم أن الدرس النظري وحده لا يفي بغرض تعلم اللغة بصورة مثلى .
فالممارسة و المداومة على الاستعمال أمر مهم من أجل تحقيق فكرة الوظيفية.
المبدأ الثاني:

و يتمثل في حرص المعلم على تلقين اللغة الصحيحة لطلابه و ممارستها بصورة صحيحة،داخل و خارج المؤسسة الدراسية.

المبدأ الثالث: تهيئة المتعلم للاتصال بالمجتمع و مواجهة مشكلاته و التفاعل مع الواقع :

و هنا تكمن خدمة العلم و مساهمته في تقدم المجتمع فمن الأنسب أن يخرج المتعلم بتصور حول المشكلات التي تحول دون تقدم المجتمع، و من ثم يتم تدريبه من خلال ما يعرض له من مواقف وظيفية(1).

إذن فمتعلم اللغة يحتاج إلى نحو. ليس كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب، و إنما كأنماط عملية تكتسب بالدربة و المران.

3- أهداف تدريس النحو :

تدريس النحو في المؤسسات التعليمية ينبغي أن يرمي إلى تحقيق الأهداف الآتية :

1. اقدار المتعلمين على محاكاة الأساليب الصحيحة لغويا وجعل هذه المحاكاة على أساس مفهوم بدلا من أن تكون آلية محضة.
2. تنمية القدرة على دقة الملاحظة، والتفكير المنطقي السليم وإدراك العلاقات المختلفة بين التراكيب والجمل.
3. زيادة الثروة اللغوية وصحة الأداء، وتقويم اللسان بمعنى تطبيق القواعد النحوية عمليا قراءة وكتابة ومحادثة.
4. تدريب المتعلمين على دقة التفكير والتعليل والاستنباط بالاستناد على قوة النحو في الترتيب وتنظيم المعلومات .
5. التعرف على أوضاع وصيغ اللغة، بفضل دراسة القواعد النحوية المختلفة وبيان التغيرات الحادثة فيها.

---

(1)- ينظر، ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2002م، ص117-120.

6. إدراك موقع النحو من النظام اللغوي العام، وإدراك الصلة العضوية بين النحو الوظيفي وفروع اللغة الأخرى(1).

لقد كانت اللسانيات التربوية المحطة الأخيرة في الحديث عن المرجعيات التعليمية، على أنه سوف يتم مقاربتها في الفصل الثاني بما جاء في الفكر اللساني الحديث عامة، وعند ابن خلدون خاصة، و هذا لمعرفة إلى أي مدى وصلت إليه هذه المقاربة؟ وهل من وجوه اتفاق بين الطرحين؟.

(1)– ينظر، فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة الثقافة للنشر و التوزيع، عمان – الأردن، ط1، 1998م، ص210.

قبل التنقيب عن هذه الآراء التعليمية، لا بد من حوصلة ما جاء في الفصل الأول في ما يخص المرجعيات التي تستند عليها تعليمية اللغات، بهدف إجلاء الرؤية و تمهيدا للمسعى.

في البداية كانت اللسانيات النظرية و التي تقوم بوصف اللغة موضوع التعلم، ابتدءا من كيفية نشأتها و تطورها، حتى أصبحت دراسات علمية تعنى بموضوع اللغة، مستقلا عن الجوانب و المؤثرات الخارجية الأخرى.هذا فضلا عن المدارس اللسانية التي بنت منهجيات علمية ثابتة، تصف اللغة و تقوم بتصنيف عناصرها و العلاقة القائمة بينها، كما قامت بتفسير الظواهر اللغوية مثل الكفاية اللغوية و الأداء الكلامي.

كما تعرضنا للسانيات النفسية التي تعنى بموضوع العنصر البشري و بشكل خاص المتعلم محور العملية التعليمية. و قد أرسى هذا العلم، بعض نظرياته في حقل تعليمية اللغات من مثل نظرية الاكتساب اللغوي التي أسهمت مساهمة فعالة في هذا المجال. و تجدر الإشارة إلى أن مثل هذه المعارف تساعد معلم اللغة على تفهمها باعتبارها خاصية إنسانية.

و فيما يخص اللسانيات الاجتماعية فإنها تسمح بدراسة اللغة من منظور اجتماعي، و تقوم باطلاع المعلم عن قواعد استعمال اللغة في المجتمع، و هذا الفرع سيمكن معلم اللغة و القائمين بوضع البرامج التعليمية، من تحديد المحتوى التعليمي موضوع الدراسة.

أما اللسانيات التربوية فإنها تحاول إيجاد حل للمشاكل اللغوية التربوية. ماذا يجب أن نعلم؟ و كيف نعلم؟ كما تعنى بالمحتوى اللغوي كما و كيفا، هذا بالإضافة إلى اعتنائها بطريقة تبليغ المحتوى أو طرائق التدريس كما تبحث في سبل تعليم مهارات اللغة.

و الذي يجب أن نذكره أن كل ما عرض من قضايا التعليمية في الفصل الأول، سيكون بمثابة دعامة لإثبات جذورها التأصيلية في التراث العربي عامة، و في مقدمة ابن خلدون خاصة، بغرض اكتشاف ملامح تعليمية اللغة، فما المقصود بالملامح ؟.

الملامح جمع لمحة في اللغة، كما ورد في معجم لسان العرب لابن منظور: «لمح، نظر و ألمح . اختلس النظر، ألمحت المرأة من وجهها إلماحا إذا أمكنت من أن تلمح، و

اللّمحة: النظرة بالعجلة، و في قوله تعالى: كلمح البصر(كخطفة البصر) و ملامح الإنسان : ما بدا من محاسن وجهه و مساويه، و قالوا : فيه ملامح من أبيه أي مشابه».(1)

و لقد اشتهر عبد الرحمان بن خلدون عند عامة الناس بأنه أرسى قواعد فلسفة التاريخ. و كثيرا ما يذكر في الكتب الحديثة بأنه منشئ علم الاجتماع العمراني و هذا اعتراف بجزء مما أبدعه الرجل.

فابن خلدون يجهل قدره كثير من الناس، بل إنهم يعرفونه على أنه عالم اجتماع ليس إلا. و لكن هناك من اللسانيين من يجد في المقدمة مخزونا من الاستطرادات الثرية التي تدل على جملة من الأفكار اللسانية التي لا تقل أهمية عما توصل إليه البحث اللساني عند الغرب.(2)

ومن هنا نتساءل هل تسنى لنظرية ابن خلدون في تعليمية اللغة من أن تنفذ إلى خصائص الظاهرة اللسانية؟ و تكشف عن خلفياتها التعليمية؟.

المبحث الأول: المرجعية إلى اللسانيات النظرية.

أ- نشأة الدرس اللغوي العربي في المقدمة.

لقد كان الوازع الديني وراء نشأة الدراسات اللغوية عند معظم الأمم، كما كان سببا قويا لدى العرب الذين كرّمهم الله عز و جل حين أنزل آخر الكتب السماوية بلسانهم ‹‹نزل به الروح الأمين على قلبك لتكون من المنذرين. بلسان عربي مبين››.(3)

هذا و قد أجمع علماء المسلمين على ضرورة فهم كتاب الله عز و جل و شرح ما استغلق منه، على حد قول ابن فارس، حين ربط تعلم القرآن بتعلم اللغة العربية في قوله:«إن العلم بلغة العرب واجب على كل متعلق من العلم بالقرآن و السنة و الفتيا،بسبب حتى لا غنى

([1])- ابن منظور، لسان العرب المحيط ، (مادة لمح)، ص 393.

(2)- أنظر، عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار التونسية للكتاب، ط2، تونس، 1986، ص 208-237.

(3) – سورة الشعراء : الآيات 193-195.

بأحد منهم عنه،وذلك أن القرآن نازل بلغة العرب، و رسول الله عربي، فمن أراد معرفة ما في كتاب الله...و ما في سنة رسوله...من كل كلمة عربية أو نظم عجيب، لم يجد باللغة بدا»(1)

و لا يتسنى ذلك إلا بمعرفة أسرار اللغة و معانيها، و هذا أبو منصور الثعالبي (ت430 هـ) يستهل مقدمة مؤلفه بما نصه«فان من أحب الله، أحب رسوله المصطفى(ص).و من أحب النبيّ العربيّ، أحبّ العرب،و من أحبّ العرب ،أحبّ اللغة العربية عني بها وثابر عليها، و صرف همته إليها»(2)

لهذه الحاجة الملحة نشأ علم التفسير، ففي القرآن الكريم آيات كثيرة تستدعي تفسيرها،مع الاختلاف في رسمها و قراءاتها، لذلك فمعرفة معاني ألفاظها و الوقوف عند دقائق اللغة أمر لا مفرّ منه.

مما سبق بات من الواضح اقتران نشأة الدرس اللغوي العربي مع ظهور علم التفسير، وهدا ما نجده في نص ابن خلدون حين قال :« و أما التفسير فاعلم أن القرآن نزل بلغة العرب. و على أسلوب بلاغتهم ، فكانوا كلهم يفهمونه و يعلمون معانيه في مفرداته و تراكيبه ، و كان ينزل جملا جملا ،و آيات آيات، لبيان التوحيد و الفروض الدينية بحسب الوقائع ، و منها ما هو في العقائد الإيمانية. و منها ما هو في أحكام الجوارح، و منها ما يتقدم . و منها ما يتأخر ، و يكون ناسخا له ، و كان النبيّ (ص) يبيّن المجمل و يميز الناسخ من المنسوخ ، و يعرّفه أصحابه فعرفوه و عرفوا سبب نزول الآيات و مقتضى الحال منها منقولا عنه ».(3)

غرض ابن خلدون من هذا النص أن يثبت أن العرب كانوا على دراية بلغتهم ، فالقرآن نزل بلغة العرب، و على أسلوب بلاغتهم، لذلك فهموه في ألفاظه المفردة و تراكيبه النحوية، إلا أن هناك الكثير مما لا يعلمه العرب بعد، لتأتي مهمة الرسول الكريم، أول مفسر للقرآن الكريم في بيان المجمل منه، و تمييز الناسخ من المنسوخ، وتبيان أسباب نزول الآيات.

---

(1)–أبو الحسين أحمد ابن زكريا بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة و سنن العرب في كلامها،بيروت، (دط)،1969 م ، ص64.

(2)– أبو منصور الثعالبي، فقه اللغة و أسرار العربية ،ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، بيروت (دط)، 2006م،ص29.

(3)– عبد الرحمان بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق: علي عبد الواحد وافي،دار نهضة مصر للطباعة والنشر و التوزيع، ج3، 2006م، ص934.

و بناء على هذه المعطيات فان الدراسة اللغوية نشأت في أحضان العلوم الدينية التي تدور في فلك تناول الذكر الحكيم و تيسير فهمه. و أول هذه العلوم: القراءات، وفي هذا يقول ابن خلدون: «القرآن هو كلام الله المنزّل على نبيّه، المكتوب بين دفتي المصحف، و هو متواتر بين الأمة،إلا أن الصحابة رووه عن رسول الله (ص) على طرق مختلفة في بعض ألفاظه و كيفيات للحروف في أدائها و تنوقل ذلك و اشتهر إلى أن استقرت منها سبع طرق معينة...فأصبحت هذه القراءات السبع أصولا للقراءة».(1)

وثاني هذه العلوم، علوم الحديث: و هي ما ينظر في ناسخه و منسوخه ،كما ينظر في الأسانيد و معرفة ماوجب العمل به من الأحاديث.(2)

و ثالثها:علم الفقه: وهو العلم بالأحكام الشرعية العملية من أدلتها التفصيلية.

و ختام هذه العلوم: علم الكلام الذي «يتضمن الحجاج عن العقائد الإيمانية بالأدلة العقلية و الرد على المبتدعة المنحرفين في الاعتقادات عن مذاهب السلف و أهل السنة».(3)

ب- علوم اللسان في المقدمة.

يعد مصطلح علم اللسان من المصطلحات النادرة في التراث العربي، و قد ترددت مصطلحات كثيرة من مثل العربية أو علم العربية أو النحو أو علم اللغة أو علم اللسان، و جل هذه المصطلحات دالة على دراسة اللغة العربية أو بعض جوانبها دراسة علمية منظمة. على أن مصطلح العربية أقدم هذه المصطلحات جميعا. يليه مصطلح "اللغة " أو"متن اللغة"، أما مصطلح "علم اللغة" و "علم اللسان" فلم يظهرا إلا عند بعض المؤلفين في القرون المتأخرة.(4)

و لم يحض ترتيب علوم اللسان العربية من العناية ما وجد عند الفارابي في كتابه إحصاء العلوم فقد كانت أول محاولة جادة في هذا المجال. كما جعل علم اللسان في مقدمة هذه العلوم و كأنه مفتاح العلوم الأخرى.

---

(1)- المقدمة،المصدر السابق، ج3، ص932-933.

(2)- ينظر، المصدر نفسه، ص936-947.

(3)- المصدر نفسه، ص966.

(4)- و مثال ذلك: السيوطي (ت911هـ) و طاش كبرى زادة (ت968هـ) و الفارابي في كتابه "إحصاء العلوم" ينظر، بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص20-21.

أما صاحب المقدمة فان مصطلح علوم اللسان لا يقتصر عنده على النحو و اللغة بل ضم إليهما البيان و علم الأدب. و بالتالي فإنه لم يفصل بين علوم اللسان بهذا المعنى المحدد و بين الدراسة الأدبية في شكلها المعروف.

و قد خصّ ابن خلدون فصلا كاملا معرفا بعلوم اللسان العربي، فقد وضع في تصوره أربعة أركان لهذه العلوم و هي كالتالي: النحو واللغة و البيان و الأدب. مفصلا الحديث عنها بهذا الترتيب، كما اعتبر معرفتها ضرورية لأهل الشريعة لأن «مآخذ الأحكام الشرعيّة كلها من الكتاب و السنة،و هي بلغة العرب و نقلتها من الصحابة و التابعين عرب، و شرح مشكلاتها من لغاتهم، فلا بد من معرفة العلوم المتعلقة بهذا اللسان لمن أراد علم الشريعة.»(1)

و يضيف أن الأهم من هذه العلوم جميعا – النحو- الذي به يحصل أصل الإفادة. كما يقر أن أصل الترتيب يفيد تقديم اللغة على النحو، «لولا أنّ أكثر الأوضاع باقية في موضوعاتها،لم تتغير بخلاف الإعراب الدال على الإسناد و المسند إليه، فإنه تغير بالجملة و لم يبق له أثر. فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة، إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملة، و ليست كذلك اللغة.»(2)

و على ضوء ما تقدم فان علوم اللسان في نظر ابن خلدون تنقسم إلى: علم النحو، وعلم اللغة و علم البيان، و علم الأدب.

1-علم النحو:

ابن خلدون صاحب معرفة عميقة بالنحو، كما تقدم في ترجمة حياته،حيث قال أنه درس النحو على يد نخبة من العلماء، و اطلع على عدد كبير من المؤلفات في هذا العلم.(3) و في حديثه عن النحو يقول:«فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة، شبه الكليّات و القواعد، يقيسون عليها سائر أنواع الكلام و يلحقون الأشباه بالأشباه،مثل أن الفاعل مرفوع... ثم رأوا تغير الدلالة بتغير حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميته

---

(1)-المقدمة، المصدر السابق،ج3،ص 1128.

(2)- نفس المصدر، نفس الصفحة.

(3)- ينظر، ما جاء في التمهيد من هذه الرسالة، ص8-9.

إعرابا، ...و صارت كلّها اصطلاحات خاصة بهم، فقيدوها بالكتاب و جعلوها صناعة لهم مخصوصة و اصطلحوا على تسميتها بعلم النحو.»(1)

«و كانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحسن الملكات و أوضحها إبانة على المقاصد»(2)، و ضرب مثلا عن ذلك بالحركات التي تعين الفاعل من المفعول، والحروف التي تفضي بالأفعال أن الحركات من غير تكلف ألّفاظ أخرى. و هذا يعني أن العرب بإمكانهم التعبير عن معان كثيرة بعدد قليل من الكلمات، و هو ما يسمى بمبدأ الاقتصاد في الكلام.كما أشار إلى ما تتكبده اللغات الأخرى من ضرورة في وضع كل معنى أو حال في ألفاظ تخصّه بالدلالة، و عند تقدير كلام العجم في مخاطبتهم لوحظ فارق الطول بينه و بين كلام العرب.

كما يقرر أن النحو«ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان. و هو في كل أمّة بحسب اصطلاحاتهم.»(3) وهنا حديث عن الاختلاف القائم بين اللغات، فهناك ما يخص لغة بعينها، كما يمكن أن تشترك اللغات في بعض الخصائص. فهناك نحو خاص و نحو عام.

ينتقل ابن خلدون إلى قضية وضع النحو، و يسرد بالتفصيل كيف لعب الإسلام دورا هاما في ظهور هذا العلم، خشية على القرآن و الحديث من سوء الفهم، فلم يكن هناك من وسيلة ضابطة إلا استنباط قوانين لقياس سائر أنواع الكلام،«و أول من كتب فيها أبو الأسود الدؤلي من بني كنانة، و يقال بإشارة من علي – رضي الله عنه – إلى أن انتهت إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي أيام الرشيد– فهذب الصناعة، و كمل أبوابها، و أخذها عنه سيبويه، فكمل تفريعها و استكثر من أدلتها و شواهدها، ووضع فيها كتابه المشهور، الذي صار إماما لكل ما كتب فيها من بعده»(4)

2- علم اللغة:

كان مصطلح (اللغة) يدل على نوع من الدراسة المنظّمة بخاصة تلك التي تتصل بعمل المعاجم و تأليف الرسائل اللغوية، و بصورة عامة فإنه يدل على دراسة المفردات و

---

(1)– المقدمة،المصدرالسابق، ج3، ص 1129.

(2)– المصدر نفسه، ص 1128.

(3)– نفس المصدر، نفس الصفحة.

(4)– ينظر، المصدر نفسه ، ص1130.

معرفة الدلالات، و تنظيم ذلك في صورة معاجم ،وهو بهذا يختلف عن مصطلح (العربية) أو (علم العربية) كما يختلف عن مصطلح (النحو) أيضا.(1)

يواصل ابن خلدون تعريفه لكل علم على حدة من جملة العلوم اللسانية التي قام بتصنيفها. ثاني هذه العلوم ًعلم اللغة" «هذا العلم هو بيان الموضوعات اللغوية»(2) (يعني استعمال الألفاظ في معانيها الأصلية)، و هو جوهر ما نادى به ابن خلدون من أن اللغة يعني إثبات أن اللفظ كذا لمعنى كذا.

و قد اهتم جمهور من العلماء بتصنيف الألفاظ، كما فعل الخليل ابن أحمد الفراهيدي في معجم العين، و الزبيدي في مختصر العين،و الجوهري في الصحاح، وابن سيدة في المحكم، و ابن أبي الحسين في مختصر المحكم ،و كراع في المنجّد ،و ابن دريد في الجمهرة، و ابن الأنباري في الزاهر. وهذه الكتب عددها ابن خلدون على أنها الأصول في كتب اللغة.

غطى هذا العلم مجالات عديدة تخص كيفيات استعمال الألفاظ ، و المقصود بها الألفاظ التي وضعت لغير معانيها الحقيقية، كمؤلف الزمخشري (أساس البلاغة) الذي عني بتوضيح المعاني المجازية للألفاظ ، و تمييزها عن المعاني الحقيقية.

كما اختص ببيان الوضع العام للألفاظ و استعمالاتها الخاصة و الدقيقة، كمصطلح فقه اللغة عند الثعالبي.ومن اختصاصاته أيضا استقصاء "الألفاظ المشتركة"، التي حصرها بعض المتأخّرين، كذلك المتداول من اللغة الكثير الاستعمال، مثل (الألفاظ) للابن السكيت و(الفصيح) لثعلب وغيرهما.(3)

3- علم البيان:

---

(1)- حلمي خليل، مقدمة لدراسة اللغة، ص20.

(2)- المقدمة،المصدر السابق،ج3، ص1131.

(3)- المصدر نفسه، ص1134.

و قد وصفه ابن خلدون قائلا:« هذا العلم حادث في الملّة بعد علم العربيّة و اللّغة، و هو من العلوم اللّسانية، لأنه متعلق بالألفاظ و ما تفيده ويقصد بها الدّلالة عليه من المعاني...التي يقصد بها المتكلم إفادة السامع مع كلامه»(1) بالتراكيب.

إذن علم البيان امتداد لسابقه علم النحو لأنه ثمرة التحام المفردات ، بالإضافة إلى حسن تركيب الألفاظ المفردة و صياغتها في تعابير تحيل إلى المعنى المقصود و هو مراعاة الكلام لمقتضى الحال.(أحوال المتخاطبين أو الفاعلين). يشترط في الكلام أن يكون من جنس كلام العرب، -كما قال صاحب المقدمة- ،«فان كلامهم واسع، و لكلّ مقام عندهم مقال يختص به، بعد كمال الإعراب و الإبانة.»(2)

وقد تحدث في هذا الفصل عن دلالات الألفاظ الافرادية و التركيبية، التي تتيح للمتكلم حرية الانتقاء و اقترح تصنيفها إلى ثلاثة أصناف:

الصنف الأول: و هو علم البلاغة يبحث عن الهيئات و الأحوال التي تطابق ألفاظها مقتضيات الحال.

الصنف الثاني: سماه علم البيان الذي يبحث فيه عن الدّلالة على اللازم اللفظيّ وملزومه و هي الاستعارة و الكناية.

أما الصنف الثالث: فهو علم البديع الذي يهتم بالنظر في تزيين الكلام و تحسينه بنوع من التنميق.

و الملاحظ أنه سمى جميع هذه الأصناف - علم البيان- لأن الأقدمين أول من تكلموا فيه.(3)

ثم انتقل إلى فكرة مفادها تفوق المشارقة على المغاربة في هذا الفن؛ و السبب حسب رأيه أنه كماليّ في العلوم اللسانيّة، و الفنون الكمالية توجد حيث توجد الحضارة و العمران، و هذا ما يفتقر إليه المغرب أو أن السبب يعود لاهتمام العجم وهم معظم أهل المشرق، كتفسير الزمخشريّ، و هو كله مبنيّ على هذا الفن. في حين أنّ أهل المغرب اقتصروا على علم البديع، لولوعهم بتزيين الألفاظ، كما أنه راجع لسهولة هذا العلم دون

---

(1)-المقدمة،المصدر السابق،ج3 ،ص1135.

(2)-نفس المصدر ،نفس الصفحة.

(3)-ينظر، المصدر نفسه، ص1137.

العلوم البلاغية الأخرى وخير مثال من أهل افريقيّة ابن رشيق و كتابه "العمدة" و الذي جرى كثير من أهل افريقيّة و الأندلس على منحاه.(1)

4-علم الأدب:

يرى ابن خلدون أن الأدب علم "لا موضوع له، ينظر في إثبات عوارضه أو نفيها." فلكل علم موضوع يحدد معالمه، و يفسره و يوضحه، و يميزه عن سائر العلوم الأخرى. على خلاف الأدب الذي يراه علما مقصودا لذاته «و إنما المقصود منه عند أهل اللسان ثمرته، و هي الإجادة في فني المنظوم و المنثور، على أساليب العرب و مناحيهم»(2) هذا عن مفهوم الأدب عند ابن خلدون.

و قد قدم نصيحة في طريقة الإجادة في فني المنظوم و المنثور و هو أن يجمع بين« شعر عالي الطبقة و سجع متساو الإجادة و مسائل من اللغة و النحو، مبثوثة أثناء ذلك متفرّقة، يستقري منها الناظر في الغالب معظم قوانين العربيّة، مع ذكر بعض أيام العرب، يفهم به ما يقع في أشعارهم منها. وكذلك ذكر المهم من الأنساب الشهيرة و الأخبار العامّة.»(3)

ثم ينتقل للحديث عن أمرين مهمين يتعلقان بهذا الموضوع، نلمس ذلك من خلال قوله«و الأخذ من كل علم بطرف» و كذا في قوله: «و كان الغناء في الصدر الأول من أجزاء هذا الفنّ» . أما عن الأمر الأول فإنه «مفهوم يبدو أوسع مما وقفت عنده كلمة أدب حين اقتصرت على ذلك النوع من الإبداع القائم على استخدام الكلمة على نحو خاص يخلق منها عملا فنيا معبرا. غير أنك حين تنظر إلى ما ارتضاه ابن خلدون تجده لا يقف عند ذلك لأنه يجعله شاملا لما هو غير الشعر و النثر، و الأخذ من كل علم بطرف يجعله أقرب إلى مفهوم الثقافة و مستلزماتها».(4) وقد قصد بذلك علوم اللسان إلى جانب المعرفة بالاصطلاحات العلمية حتى إذا ما وظفت في نثر أو نظم كان استخدامها في محلها الصحيح.

---

(1)- ينظر، المقدمة،المصدر السابق،ج3، ص1138

(2)-نفس المصدر، نفس الصفحة.

(3)- المصدر نفسه، ص1138-1137.

(4)- علي حداد، قراءة في مقدمة ابن خلدون عن الأدب و نقده، مجلة الآداب المستنصرية، العدد الخامس عشر، جامعة الموصل ، مديرية دار الكتب،1987م ،ص191.

يحصر ابن خلدون أمهات الكتب في أربعة عناوين:

«أدب الكاتب» لابن قتيبة و كتاب «الكامل» للمبرد، و كتاب البيان والتبيين للجاحظ، و«النوادر»لأبي علي القاليّ البغداديّ،و ما سوى هذه الأربعة فتبع لها و فروع عنها».(1)

ثم ينتقل إلى الأمر الثاني؛ المتمثل في الغناء و يصنفه ضمن أجزاء الأدب لأنه تابع للشعر أو بالأحرى تلحين له. وكان الكتّاب و الفضلاء من الخواص في الدولة العبّاسية يأخذون به، تحصيلا لأساليب الشعر، و الإلمام بمختلف جوانب الأدب.

و خلاصة لما تقدم في ما يتعلق بعلوم اللسان عند ابن خلدون، و التي تضمنت الفروع التالية:

- علم النحو: الذي يعالج أوضاع المركبات بما فيها علم الصرف.
- علم اللغة : استعمال الألفاظ في معانيها الأصلية.
- علم البيان: الذي يعالج علم التبليغ الفعّال أي دراسة الأساليب الكلامية التي لها تأثير في مشاعر المخاطب.
- علم الأدب: يبحث في كيفية الإجادة في فنّي المنظوم و المنثور.

كما ميّز ابن خلدون ما هو خارج عن هذه العلوم من علوم أصول الفقه و علم الكلام، و علم الحديث، وعلم المنطق، و علم الحساب و غيرها من مختلف الفنون الأخرى.

هكذا فعل في الباب السادس حين تحدث عن مختلف العلوم و موضوعاتها و أغراضها تمهيدا للكلام عن النظم التربوية و قضايا العلم و التعليم عند الشعوب.

و هذا دليل على الصدق العلمي و شمولية المعرفة شعار كل عالم متخصص قديما و حديثا حين يتفرغ لمادة من المواد أو لعلم من العلوم فإذا به ملم بكل جوانبها و أبعادها من جهة، و بكل ما يتصل بها من علوم أو فنون من جهة أخرى.

و الملاحظ أنها نظريات صائبة لها علاقة بما يسمى اللسانيات في العصر الحديث و ذلك من عدة جوانب من بينها:

- التنبه إلى أهمية علوم اللسان.
- التزامه بالدراسة العلمية الموضوعية.
- التطلع إلى أسرار اللسان العربي.

---

(1)- المقدمة،المصدر السابق،ج3، ص1139.

– استنباط القانون الذي يضبط بنيته و مجاريه على مرّ الزمان و كيفية استعمال الناطقين به.

و هذا عين ما نادى به دي سوسير «دراسة اللغة لذاتها و من أجل ذاتها».هذا في ما يخص علم اللسانيات. قبل أن ننتقل إلى علم السيميولوجيا الذي تحدث عنه ابن خلدون في مقدمته.

فلم يكن علم السيمياء وليد العصر الحديث كما يزعم البعض بل هو علم قديم شغل العرب و العجم منذ أكثر من ألفي سنة.فقد ذكر الفيلسوف أفلاطون في كتابه cartyle و أكد أن الأشياء جوهرا ثابتا و أن الكلمة و معناها، أي بين الدال signifiant و المدلول signifie تلاؤم طبيعيjustesse naturrelle بمعنى أن العلاقة طبيعية بين الدال و المدلول.

و قد ربط علما العرب هذه المعطيات و أطلقوا عليها تسمية علم أسرار الحروف، و ابن خلدون من بين هؤلاء إذ يقول:« علم أسرار الحروف و هو من تفاريع السيمياء و لا يوقف على موضوعه، و لا تحاط بالعدد مسائله، تعدّدت فيه تآليف البوني و ابن العربي و غيرهما ممن اتبع آثارهما. و حاصله عندهم و ثمرته تصرّف النفوس الربانية في عالم الطبيعة بالأسماء الحسنى و الكلمات الإلهية الناشئة عن الحروف المحيطة بالأسرار السارية في الأكوان.»(1)

و قد أفرد ابن خلدون فصلا كاملا للحديث عن علم أسرار الحروف أو السيمياء و جعل من أقسامه علم الفلك و ميزان الحروف.

ج - <u>المستوى السنكروني و الدياكروني عند ابن خلدون:</u>

1- المستوى السنكروني:

توصل ابن خلدون إلى رؤية جديدة لم يسبقه إليها أحد في عصره و قبله، و جعلته معاصرا في بعض المواضع و قريبا جدا بما عرف في اللسانيات الحديثة بالمستوى السنكروني و المستوى الدياكروني الذين أتى بهما العالم اللغوي دي سوسير. كما أسلفنا ذكره من قبل.

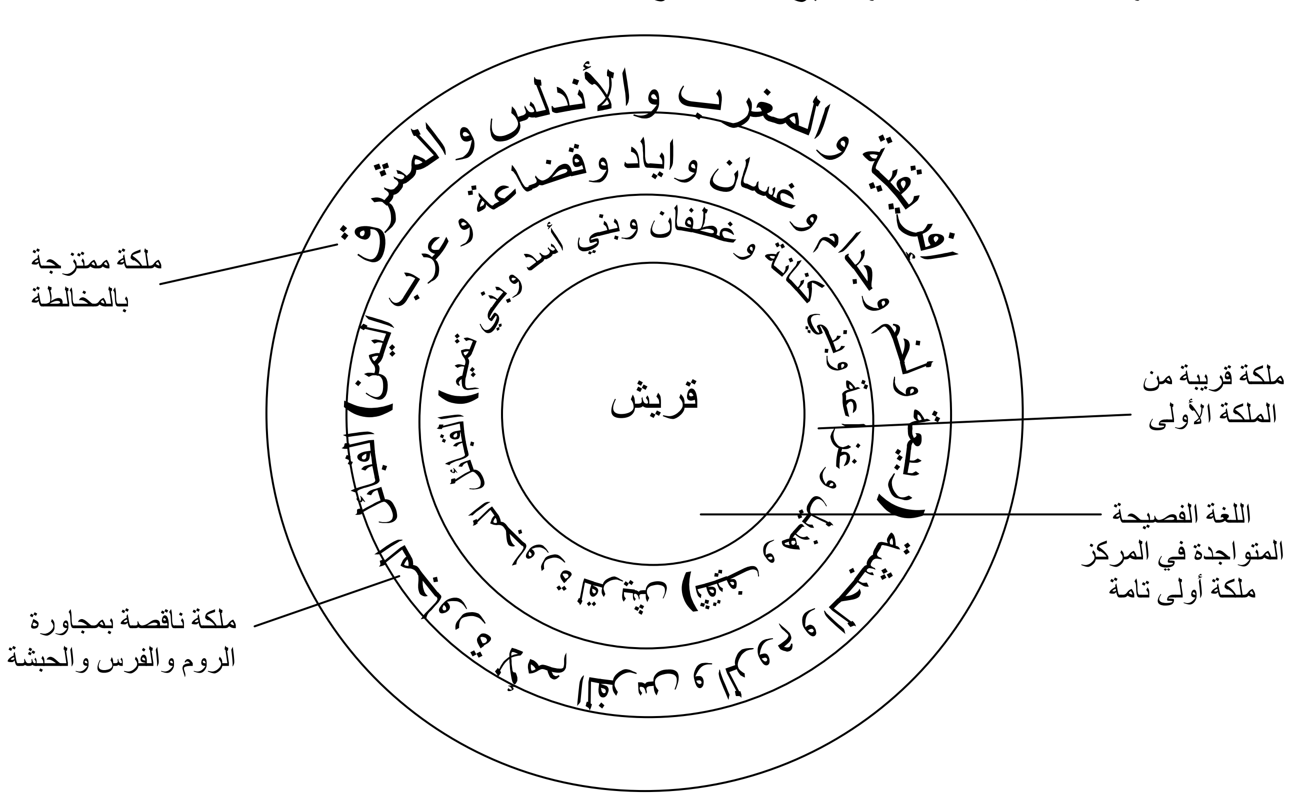
عندما عقد ابن خلدون وصفا للغة العربية اتضح جليا المستوى السنكروني فيما نصه « و لهذا كانت لغة قريش أفصح اللغات العربية وأصرحها لبعدهم عن بلاد العجم من جميع جهاتهم؛ ثم من اكتنفهم من ثقيف و هذيل و خزاعة و بني كنانة و غطفان و بني أسد و بني تميم. و أما من بعد عنهم من ربيعة و لخم و جذام و غسّان و إياد و قضاعة و عرب

---

(1)–المقدمة، المصدر السابق، ص1040.

اليمن المجاورين لأمم الفرس و الروم و الحبشة، فلم تكن لغتهم تامة الملكة بمخالطة الأعاجم. و على نسبة بعدهم من قريش كان الاحتجاج بلغتهم في الصّحة و الفساد عند أهل الصناعة العربية».(1)

ارتأينا نقل هذا النص بكامله لتبيان الفارق الذي أقامه ابن خلدون بين لغة قريش «أفصح اللغات و أصرحها» و ما اكتنفها من القبائل، مع بقية القبائل البعيدة عنها، ذلك أن لغة قريش استطاعت أن تحافظ على فصاحتها بسبب بعدها عن بلاد العجم، في حين فقدت القبائل البعيدة عن قريش هذه الميزة لقربها من بلاد الأعاجم من «الفرس و الروم والحبشة» لهذا السبب انتفت عنها ميزة الصحة و السلامة.



الشكل يوضح : المستوى السنكروني عند ابن خلدون

2–<u>المستوى الدياكروني</u>:

أدرك ابن خلدون هذه الحقيقة الثابتة، و قام بتوزيع اللغة عموديا، في مسارها التطوري و التاريخي كما وزّعها من قبل في محورها الأفقي و الثابت. أشار عن هذا التطور في نص واضح و صريح في مقدمة أحد الفصول إذ يقول: «اعلم أنّ عرف التخاطب في الأمصار و

(1)– المقدمة، المصدر السابق،ج3، ص1141.

بين الحضر ليس بلغة مضر القديمة، و لا بلغة أهل الجيل، بل هي لغة أخرى قائمة بنفسها بعيدة عن لغة مضر وعن لغة هذا الجيل العربي الذي لعهدنا، و هي عن لغة مضر أبعد.»(1)

و كانت اللغة العربية في أوج قوتها في عهد الدولة الإسلاميّة، زمن عمر ابن الخطاب (رضي الله عنه)، و مع اتساع الدولة الإسلامية و امتداد رقعتها فقدت اللغة الكثير من خواصها، ذلك أن العرب اختلطوا بالأعاجم، «حين استولوا على ممالك العراق ،و الشام، ومصر، و المغرب، و صارت ملكته على غير الصور التي كانت أوّلا فانقلبت لغة أخرى»(2)

هذا وقد تابع الحديث عن التطور اللغوي إلى أن وصل إلى عصره، أين شخّص ما استقرت عليه اللغة المضرية (اللغة الفصحى) من فقدان لحركات الإعراب في أواخر الكلم، و بالتالي فقدت الكثير من خصائصها، « و لعلنا لو اعتنينا بهذا اللسان العربيّ لهذا العهد و استقرينا أحكامه، نعتاض عن الحركات الإعرابيّة (التي فسدت) في دلالتها بأمور أخرى و كيفيات موجودة فيه، فتكون لها قوانين تخصّها»(3)
إذن هذا الفقدان غير مضر – حسب رأيه – و يبرره بالقرائن المختلفة كالتقديم والتأخير ...الخ .

هذه إشارة واضحة إلى أن ابن خلدون ذو وعي عن حقيقة التطور اللغوي، الذي بات من المناهج المعمول بها في الدرس الحديث، و هو ما يعرف باسم علم اللّغة التاريخي. و تدعيما لهذه الفكرة نورد ما جاء في بداية فصل آخر بقوله:«اعلم أن ملكة اللسان المضرى لهذا العهد قد ذهبت و فسدت، و لغة أهل الجيل كلهم مغايرة للغة مضر التي نزل بها القرآن، و إنما هي لغة أخرى من امتزاج العجمة بها».(4) و من هنا فان اللغة ليست جامدة و ساكنة في نظر ابن خلدون، بل متجددة و متغيرة بتغير الزمن.

د- الدال و المدلول عند ابن خلدون

---

(1)- المقدمة،المصدر السابق،ج3، ص1145.

(2)- المصدر نفسه، ص1142، 1143.

(3) – المصدر نفسه، ص1143.

(4) – المقدمة،المصدر السابق،ج3، ص 1146.

(فصل في أن صناعة النظم و النثر إنما هي في الألفاظ لا في المعاني) هكذا عنون ابن خلدون هذا الفصل الذي أورد فيه قضية اللفظ و المعنى، و في الحقيقة فان هذا الموضوع قد شغل العديد من اللغويين في القديم و الحديث و قد أثارت نقاشا حادا انقسم خلالها النقاد القدامى بين مرجح للفظ على حساب المعنى أو مرجح للمعنى على حساب اللفظ.

ما يهم هذه النقطة، إثبات فهم ابن خلدون لقضية العلاقة بين اللفظ و المعنى و صلتها بالجانب النفسي. فهو يرى أن الكلام «الذي هو العبارة و الخطاب إنما ستره و روحه في إفادة المعنى »(1) إذن فاللفظ المفرد المجرد ليست لديه فائدة إن لم يعط معنى، لا يعني هذا أنه يقدم المعنى على حساب اللفظ في البناء الإبداعي، و في ذلك يقول:«اعلم أن صناعة الكلام نظما و نثرا إنما هي في الألفاظ لا في المعاني، و إنما المعاني تبع لها و هي أصل».(2)

يختلف البناء الإبداعي عنده عن البناء اللفظي و الذي الغاية منه إبراز المعنى في الكلام الذي يفصح عن مكنونات الفرد؛ لأن «الذي في اللسان و النطق إنما هو الألفاظ، و أمّا المعاني فهي في الضمائر. و أيضا فالمعاني موجودة عند كلّ واحد و في طوع كلّ فكر منها ما يشاء و يرضى، فلا تحتاج إلى تكلّف صناعة ؛في تأليفها(3).

بالإضافة إلى أنه أورد عدة مقتطفات تؤكد تحكم العوامل النفسية في لغة الأفراد لأن:«جودة اللغة و بلاغتها في الاستعمال تختلف باختلاف طبقات الكلام في تأليفه باعتبار تطبيقه على المقاصد، و المعاني واحدة في نفسها»(4)

هـ- النظرية البنوية عند ابن خلدون:

توصل ابن خلدون و هو يعاين طرق التدريس في بلاد المغرب و ما لاحظه فيها من ضعف إلى أن اللغة ملكة تكتسب بالدربة و المران و قد وصف هذا الإجراء النفسي و اللساني بقوله «...و الملكات، لا تحصل إلا بتكرار الأفعال،لأن الفعل يقع أولا و تعود منه

(1)- المصدر نفسه، ص 1172.

(2)- المصدر نفسه، ص1168.

(3)- ينظر، نفس المصدر، نفس الصفحة.

(4)- ينظر، نفس المصدر، نفس الصفحة.

للذات صفة، ثم تكرر فتكون حالا، و معنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة »(1) في النفس ، و تحقيقه أنه تحصل هيئة بسبب فعل من الأفعال، و يقال لتلك الهيئة نفسانية، و تسمى حالة ما دامت سريعة الزوال. فإذا تكررت و مارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها،و صارت بطيئة الزوال تصير ملكة. و هذا قول الجرجاني حين عرف الملكة.كما فسّر معنى الحال في نصه:«الحال عند أهل الحق معنى يرد على القلب من غير تصنع و لا اجتلاب ولا اكتساب من طرب أو حزن أو قبض أو بسط أو هيئة و يزول بظهور صفات النفس سواء يعقبه المثل أولا. فإذا دام و صار ملكا سمي مقاما فالأحوال مواهب و المقامات مكاسب و الأحوال تأتي من عين الوجود و المقامات تحصل ببذل المجهود.»(2)

و وظيفة التعليم عند ابن خلدون، اكتساب المتعلم ملكة راسخة في علم ما، و الملكة كما يستفاد من كلامه ، تشير إلى استعداد قبلي لدى الإنسان، يؤهله لاكتساب مهارة ما عقلية أو عملية. و هذا الاستعداد لا يتخلّق فعليا إلا من خلال الممارسة.

فإذا ما عدنا إلى تعريف ابن خلدون نستنتج أنه خلص إلى أن ملكة اللغة تنتهي إلى أربعة أطوار(و الطور عند ابن خلدون هو نفسه مفهوم الحال عند البلاغيين)، هذه الأطوار متراصفة في شكل بنيوي هي على التوالي:

فعل ← صفة ← حال ← ملكة (صفة راسخة)

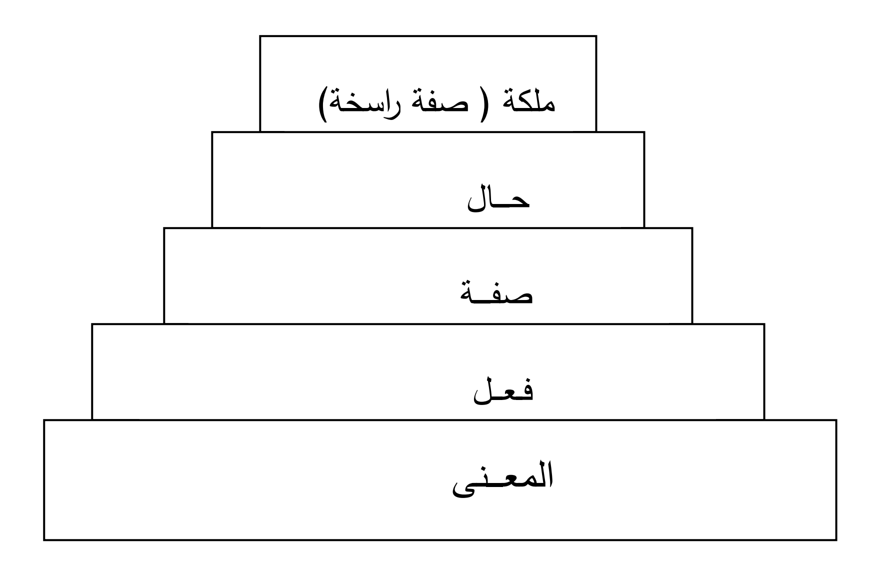
و قد ذكر الدكتور بناني في كتابه (المدارس اللسانية) ،أن نظرية ابن خلدون تقوم على "قانون الارتقاء" كما أسماه في مقدمته، والنظرية الارتقائية وظفها ابن خلدون لبناء نظرية التحصيل؛ و هي تقوم على أن «المعنى ينشأ أول ما ينشأ عن الفعل فإذا تكرر الفعل صار

(1) – المقدمة،المصدر السابق،ج3، ص1140.

(2)– ينظر، محمد الصغير بناني، البلاغة و العمران عند ابن خلدون، ديوان المطبوعات الجامعية، ص114.

صفة و إذا تكررت الصفة صارت حالا(أعني صفة غير ثابتة) و إذا تكرر الحال صار ملكة(أي مقاما كما يقول المتصوفة).»(1)

و النظرية الارتقائية ترتقي بهذا الشكل:



هذه المراحل – عند ابن خلدون– تنشأ و تتطور و لا تتم دفعة واحدة إنما على عدد فترات الدراسة. هذه الفترات هي التي تمكّن المتعلم من استعمال اللغة بشكل يجعله يتحكم فيها بشكل جيد.

و– ابن خلدون وتشومسكي:

تحدث ابن خلدون في مقدمته عن الملكة اللغوية، في عدة مواطن منها:«إن صناعة العربية هي معرفة قوانين هذه الملكة و مقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية.. فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، و أنها مستغنية عنها بالجملة»(2)

يقول الدكتور محمد عيد عن اصطلاح الملكة عند ابن خلدون الذي «يقصد به قدرة اللسان على التحكم في اللغة و التصرف فيها، وهذا يتفق مع تفسير المعاجم لمعنى "الملكة" عموما، فهي تعني: احتواء الشيء مع الاستبداد به، لكنها هنا "ملكة لسانية" فهي منسوبة

---

(1) – محمد الصغير بناني، المدارس اللسانية في التراث العربي و في الدراسات الحديثة، دار الحكمة، الجزائر، (دط)، 2001م، ص54.

(2)– المقدمة، المصدر السابق،ج3، ص1147 .

إلـى"اللسـان" الـذي هـو محلهـا و تصـير ملكـة لـه إذا احتـوى اللغـة و تمكـن منهـا و اسـتبد بها».[1]

و قد فسر ابن خلدون هذا المصطلح بما يحقق معناه اللغوي السابق، ثم التزمه في كل ما ذكره من قضاياه كلها، سواء ما يتعلق بتحصيل الملكة أو جودتها أو فسادها أو دراستها في علوم اللسـان العربـي. «فالملكـة قدرة المـتكلم علـى الإبانـة عمـا فـي ضـميره باللغـة العربيـة الصحيحة الخالية من الأخطاء».[2]

و يضيف ابن خلدون أنها «أساس دراسة النحاة و علماء اللغة، فقد سعوا وراء الحصول عليها عند الناطقين الفصحاء في الحضر و البادية».[3]

يتضح من ذلك أن ابن خلدون ينظر إلى الملكة اللسانية باعتبارها خاصية كل إنسان، و عـن تحصـيل اللغـة و اسـتخداماتها مـن حيـث الجـودة أو الفسـاد، و قـديما اهـتم العلمـاء بتحصـيلها مـن الفصـحاء بشـهادة أن الفصـيح يقتـرب مـن المـتكلم- المسـتمع المثـالي الـذي تنعكس ملكته على كلامه انعكاسا يكاد يكون مثاليا، بينما لو اخترنا شخص آخر يستعمل اللغة استعمالا رديئا إما لفساد لغته أصلا و إما لدخول اللحن عليها، و إما لتأثير عوامل عديـدة خرجـت مـن نطـاق قدرتـه كـالخوف أو الحيـاء أو غيرهمـا، لمـا اسـتطعنا تقـدير قيمـة استعماله لما يمتلكه من "ملكة لسانية" التي تتقارب عند جميع الناس، و الفرق يكمن في طريقة استعمال الجمل. كما يقول «وهكذا تصيّرت الألسن و اللغات من جيل إلى جيل ، و تعلمها العجم والأطفال، و هذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللغة للعرب بالطبع أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم، و لم يأخذوها عن غيرهم»[4] فالعرب توارثوا هذه اللغة جيل بعد جيل، منذ فترة طويلة حتى تكونت لديهم الملكة اللسانية، و لم يأخذوها من غيرهم و هذا ما ينطبق على سائر اللغات.

---

(1)- محمد عيد، الملكة اللّسانية في نظر ابن خلدون، عالم الكتب، القاهرة، 1979م، ص5.

(2) – محمد بن حمو، المصطلحات النحوية في مقدمة ابن خلدون، مجلة المصطلح، جامعة أبو بكر بلقايد- تلمسان،الجزائر، العدد02، 2003م، ص56.

(3)- محمد عيد، نفس المرجع، نفس الصفحة.

(4) – المقدمة،المصدر السابق،ج3، ص 1140-1141.

و النتيجة المتوصل إليها تنص على أن المعرفة الضمنية لأية لغة أو الكفاءة اللغوية لدى تشومسكي هي نفسها الملكة الأولى عند ابن خلدون؛ التي نشأ عليها الأشخاص و طبعوا عليها، ثم تشكلت في آذانهم بواسطة معرفتهم لأصولها و سننها.(1)

بالإضافة إلى ذلك فقد هداه تفكيره الخلدوني إلى ربط الأسلوب بالقدرة اللغوية حين قال «و لنذكر هنا سلوك الأسلوب عند أهل هذه الصناعة و ما يريدون بها في إطلاقهم،فاعلم أنّها عبارة عندهم عن المنوال الذي ينسج فيه التراكيب، أو القالب الذي يفرغ فيه. »(2)
ويضيف قائلا بأنه:«صورة ذهنية للتراكيب المنتظمة كليّة باعتبار انطباقها على تركيب خاص،و تلك الصورة ينتزعها الذهن من أعيان التراكيب و أشخاصها و يصيرها في الخيال كالقالب أو المنوال، ثم ينتقي التراكيب الصحيحة عند العرب باعتبار الإعراب و البيان فيرصّها فيه رصّا كما يفعله البنّاء في القالب أو النسّاج في المنوال حتى يتسع القالب بحصول التراكيب الوافية بمقصود الكلام.»(3) فالأسلوب عنده هيئات وتراكيب تتطبع في ذهن المتكلم من جراء المخالطة كما أنه الإبداع الأدبي الفردي، الذي يبنى على قواعد الاختيار و الانحراف، فتصبح الوعاء الذي يشكل اللغة و هذا المعنى قريب مما أشار إليه تشومسكي الذي ربط اللغة بالعقل و الكفاءة اللغوية.

<u>المبحث الثاني : المرجعية إلى اللسانيات النفسية</u>

أ- عناية ابن خلدون بالجانب السيكولوجي:

انتقد ابن خلدون استخدام الشدة و العنف أثناء الممارسة التعليمية، و قد فسر ذلك بإعاقة التحصيل لدى المتعلمين، و هو عين ما نادت به المنظومة التربوية الحديثة في محاولتها الإصلاحية بغية تذليل عوائق التحصيل العلمي.فابن خلدونظ زو يقول في هذا الشأن: «من كان مرباه بالعسف و القهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر، و ضّيق على النفس في انبساطها، و ذهب بنشاطها و دعاه إلى الكسل و حمل على الكذب و الخبث، ...خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، و علمه المكر و الخديعة لذلك، و صارت له هذه عادة و خلقا و فسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع و

(1) – ينظر، بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص.146

(2)– المقدمة،المصدرالسابق،ج3، ص1159.

(3)– نفس المصدر، نفس الصفحة.

التمرن.»(1) يستفاد من هذا القول أن ممارسة العنف في العملية التعليمية يولد مشاعر الذل و الخوف، و الجبن و ضعف الشخصية و هذه العوامل من شأنها أن تنسى المتعلم الفضائل الإنسانية، كما أن تأثيرها لا يتوقف عند مستوى الفرد فحسب، بل يصل إلى مستوى الأمم كذلك، كما حدث لليهود من :«خلق السوء حتى أنهم يوصفون في كل أفق و عصر بالحرج و معناه في الاصطلاح المشهور التخابث و الكيد...»(2) ، ينكر ابن خلدون هذا السلوك و بالأخص عند تعليم الأطفال «و ذلك أن إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم، سيما في أصاغر الولد».(3)

يرى ابن خلدون أن الشدة و العنف مضر بالمتعلمين لأسباب التالية:

أ- تذهب بالنشاط و تدعو إلى الكسل.

ب- أنها تحمل على الكذب و الخبث.

ج- أنها تعلم المكر و الخديعة.

و كما نهى ابن خلدون عن الشدة و القسوة، فقد نهى كذلك عن الإمعان في المسامحة؛ لأنه و كما أن في الشدة إماتة الذهن فان المبالغة في المسامحة تعويد على الفراغ فأفضل الأمور أوسطها « و قد قال محمد بن أبي زيد في كتابه الذي ألفه في أحكام المعلمين و المتعلمين لا ينبغي لمؤدب الصبيان أن يزيد في ضربهم إذا احتاجوا إليه على ثلاثة أسواط شيئا. ومن كلام عمر رضي الله عنه: " من لم يؤدبه الشرع لا أدّبه الله". و ذلك حرصا على النفوس من مذلة التأديب.»(4)

إلى هنا نصل أن ابن خلدون أدرك مسألة جوهرية قبل أن تدركها المنظومة التربوية الحديثة، و هي إدراكه أن المتعلم ليس مادة جامدة في يد كل معلم يكيّفها كيفما يشاء و يطوعها على الشاكلة التي يريدها؛ بل المتعلم ذات إنسانية يدرك ما يدور حوله و تعي كل شيء، بالإضافة إلى أنه يتجه إلى الموضوعات التي تتناسب و رغبته، و ينفر من تلك التي

---

(1) – المقدمة،المصدر السابق،ج3، ص1119.

(2) – نفس المصدر، نفس الصفحة.

(3)– نفس المصدر، نفس الصفحة.

(4)– نفس المصدر، نفس الصفحة.

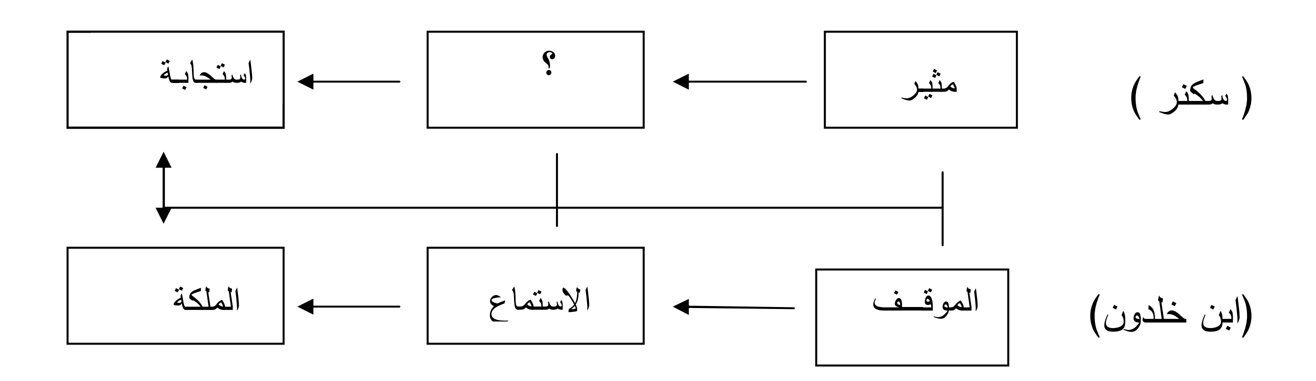
تتعارض و طبيعته و في هذه الحالة يجب عدم إهمال ذاتية المتعلم لأنها محور العملية التعليمية.(1)

ب- النظرية السلوكية عند ابن خلدون:

لقد رأينا من قبل ،كيف أن اللغة نظام لاكتساب العادات عند صاحب النزعة السلوكية سكنر، فهي سلوك شفاهي لا تختلف عن السلوكات الأخرى المكتسبة لدى الإنسان من خلال الخبرة و التجربة و المحاولة و الخطأ. و كما رأينا عند ابن خلدون أن اللغة سلوك سمعي شفهي تبدأ بالسماع ثم التكرار للوصول إلى الملكة.

لنصطلح وفقا لمفهوم النظم على أن المدخلات ما يعود إلى الموقف التعليمي، و المخرجات النتيجة المتوصل إليها عن طريق أساليب القياس المختلفة، أما العمليات تبقى داخل المخ الإنساني.

و منه نستطيع القول أن سكنر قد قفز فوق العمليات و رفض الاعتراف بها. بالمقابل نجد أن ابن خلدون على دراية تامة بما يحدث داخل النفس البشرية حين قال:«من جراء الحفظ و التكرار».



رسم تخطيطي يوضح اكتساب اللغة عند ابن خلدون و سكنر

(1)- ينظر، اسماعيل زروخي، موضوعات التعليم و مناهجه، رؤية خلدونية للنظام التربوي الإسلامي، مجلة منتدى الأستاذ،المدرسة العليا للأساتذة- قسنطينة، الجزائر، العدد الثاني ماي2006م، ص117.

ج- النظرية المعرفية عند ابن خلدون:

يقول العلامة ابن خلدون:« السمع أبو الملكات اللسانية.»(1) و هذا يدل على أن بناء الغريزة و الملكة اللغوية يبدأ بالاستماع الجيد إلى النصوص الجميلة.و يقول في موضع آخر:«اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، و جودتها و قصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها. و ليس بالنظر إلى المفردات و إنما هو بالنظر إلى التراكيب. فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، و مراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، و هذا هو معنى البلاغة»(2) فابن خلدون يعرف اللغة بأنها "ملكة". بمعنى قدرة المتكلم على الإبانة عما في ضميره باللغة العربية الصحيحة، و"صناعة" انتقلت من السليقة و الطبع إلى التعلم و التدوين و وضع القوانين. لذلك وجب العناية بها لأنها تكتسب و لا تورث، و الأهم في ذلك اكتساب التراكيب المعبرة عن المعاني المقصودة، و تركيبها بطريقة تتماشى مع السياق الواردة فيه، فإذا تحقق ذلك بلغ المتكلم ذروة البلاغة.

و قد اهتم العرب قديما بمهارة السماع و أولوها أهمية كبيرة، إذ أن اللغة الفصيحة تلك التي تستقى من أفواه الأعراب الذين لم يختلطوا بالأعاجم.(3)

و الطفل في سنوات حياته الأولى يستمع إلى الكلام قبل النطق به ، فهو يحاول فهم دلالة الكلمات قبل التلفظ بها، وقد يعبر عن هذا الفهم بالإشارة أحيانا، أو بالجسم أو العين و الالتفاتة أحيانا أخرى(4)، و بتعبير آخر فإنه يمتلك القدرة اللغوية في المرحلة الأولى و تليها مرحلة الأداء اللغوي، و هما المصطلحان اللذان نادى بهما تشومسكي في بيان نظريته المعرفية، و نصل إلى ابن خلدون الذي قدم لنا في بداية القرن الثامن الهجري نظريته في

---

(1)-المقدمة، المصدر السابق،ج3،ص1129 .

(2)- المصدر نفسه،ص1140 .

(3)- ينظر، محمود أحمد حسن المراغي، دراسات في المكتبة العربية و تدوين التراث، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية،(دط)،2003م،ص68.

(4)- ينظر، رشدي أحمد طعيمة- محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام- نظريات و تجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2،ص80.

بناء الملكة اللسانية، إذ أن أهداف اللغة لا يمكن أن تتحقق إلا في حالة اكتساب المتعلم لملكة اللغة.

المبحث الثالث: المرجعية إلى اللسانيات الاجتماعية:

تحدث ابن خلدون في المقدمة عن أهمية العلم و كذا تعليمه في الاجتماع الإنساني، وقد فسر هذا « بأن الإنسان قد شاركته جميع الحيوانات في حيوانيته من الحس والحركة والغذاء، والكنّ و غير ذلك، و إنما تميز عنها بالفكر الذي يهتدي به لتحصيل معاشه والتعاون عليه بأبناء جنسه و الاجتماع المهيئ لذلك التعاون»(1). فالفكر أمر ملازم لطبيعة الإنسان، وعن طريقه نشأت مختلف العلوم و الصنائع. ثم أن الإنسان يمتلك الفطرة في الرغبة في التعلم « فيكون الفكر راغبا في تحصيل ما ليس عنده من الادراكات، فيرجع إلى من سبقه بعلم، أو زاد عليه بمعرفة أو إدراك أو أخذه ممن تقدمه من الأنبياء الذين يبلغونه لمن تلقاه، فيلقن ذلك عنهم و يحرص على أخذه و علمه.»(2)

انطلاقا من هذا فان العلم و التعليم ملكة إنسانية يمتاز بها الإنسان، لذلك فإن طلبها ضرورة إنسانية تفرضها طبيعة الإنسان في المجتمع.

أ-تعريف اللغة عند ابن خلدون:

عرّفها ابن خلدون بقوله:«اللغة في المتعارف عبارة المتكلم عن مقصوده. و تلك العبارة فعل لساني ناشئة عن القصد بإفادة الكلام، فلا بدّ أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها و هو اللسان. و هو في كل أمّة بحسب اصطلاحاتهم.»(3) فاللغة عنده وسيلة للمتكلم للإفصاح عما يريد أن يعبر عنه.

هذا التعريف يثير قضايا لغوية هامة، أثارت جدالا في القديم و الحديث، من بينها اصطلاحية اللغة أو عرفيتها، نستشف هذا من خلال قوله:« و هو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم» هذا التعريف يؤكد على اصطلاح أو عرف اللغة، فاللغة ليست من صنع جماعة لغوية معينة أو فرد معين، بل هي تقليد و اتفاق متعارف به يتلقفها الفرد من بيئته

---

(1)- المقدمة، المصدر السابق،ج3، ص924.

(2)- المصدر نفسه، ص925.

(3)- المصدر نفسه، ص1128.

بحسب الظرف أو الحاجة، إذن فهي ليست مفروضة على متكلّميها، بل هي فعل لساني قصدي يختلف من أمة إلى أخرى بحسب لسانها.

أما عن وظيفة اللغة فيقول:« اللغات إنما هي ترجمان عما في الضمائر من تلك المعاني يؤديها بعض إلى بعض بالمشافهة في المناظرة و التعليم و ممارسة البحث في العلوم، لتحصيل ملكتها بطول المران على ذلك »(1). فابن خلدون رجح أن اللغة مكتسبة عن طريق الدربة و المران حتى صارت صفة راسخة ثابتة لدى صاحبها.كما أكد بأنها مشافهة، و في هذه النقطة لوحظ اتفاق بينه و بين ابن جني عندما عرف اللغة بقوله:«أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»(2). هذان التعريفان عنيا بالجانب الفيزيقي – أصوات- كذا بالجانب النفسي –الملكة- لغرض تحديد اللغة. كما اهتم بالوظيفة التعبيرية عن المعاني و الأغراض.(3)

و خلاصة القول أن ابن خلدون حاول أن يلفت الانتباه إلى كون اللغة مكتسبة و ليست توقيفية أو وراثية أو غريزية. على حد قول الدكتور عبد الجليل مرتاض:«اللغة تتميز بكونها اجتماعية في ماهيتها و مستقلة عن الفرد و نحن نتعلمها من خلال إصغائنا للآخرين.»(4)

ب – السياسة اللغوية و الواقع الاجتماعي:

يذهب ابن خلدون إلى أن العلم و التعليم يزدهر حيث تزدهر الحضارة و العمران، لأن العلم من جملة الصنائع المتعلقة بها، فكلما ازدهرت الحضارة كان طبيعيا أن تزدهر الصنائع لأن « الصنائع إنّما تكثر في الأمصار، و على نسبة عمرانها في الكثرة و القلة و الحضارة و الترف تكون نسبة الصنائع في الجودة و الكثرة.»(5) لهذا السبب كانت بلاد المغرب و الأندلس مزدهرة في عصورها السالفة التي تميزت بارتفاع مستواها الحضاري و بالتالي

---

(2)- المقدمة، المصدر السابق،ج3، ص1125.

(3)- ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، 1952م، (دط)، ص33.

(3) – فطن ابن خلدون و غيره من العلماء المسلمين كابن جني إلى هذا الارتباط بين اللغة و المجتمع، نلمح ذلك في استخدام مصطلح (أمة) عند ابن خلدون و عند ابن جني مصطلح (قوم) للدلالة على كلمة مجتمع بالمعنى الحديث.

(4)- ينظر، عبد الجليل مرتاض، اللغة و التواصل (اقترابات لسانية للتواصلين: (الشفهي و الكتابي)، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، (دط)، 2003م، ص25.

(5)- المصدر نفسه ، ص929.

النهوض بالمستوى العلمي و الثقافي، لهذا فما نشاهده اليوم من تراجع و انحطاط للصناعات بما فيها العلم و التعليم له علاقة وطيدة بما تقدم ذكره.

و قد عقد ابن خلدون مقارنة بين ما بلغته بلاد المشرق من التقدم في المجال العلمي، و التعليمي،و الحضاري بصفة عامة و بين ما آلت إليه بلاد المغرب بعد ما أصابها من انتشار للآفات الاجتماعية و التدني في المستوى المعيشي. ضف إلى ذلك الطبع البدوي للسكان من عرب و بربر«حتى انه ليظن كثير من رحالة أهل المغرب إلى المشرق في طلب العلم، أنّ عقولهم على الجملة أكمل من عقول أهل المغرب، و أنهم أشدّ نباهة و أعظم كيسا بفطرتهم الأولى.»(1) هكذا علّق ابن خلدون على هذا الادعاء و الذي أعتقد بأنه (حقيقة إنسانية) على حد تعبيره، و في نفس المنحنى ذهب أبو حيان التوحيدي في تعداد الأسباب التي تكسب الإنسان حكمة و بصيرة بقوله:« التقلب في الأمصار، و التوسط الجامع ، و التصرف في الصناعات، واستماع فنون الأقوال»(2) و لمزيد من الإيضاح عقد ابن خلدون مقارنة ثانية بين أهل الحضر و البدو و مفاده أن تقدم الحضر على البدو يعود إلى الأسباب المذكورة آنفا.

استنادا لهذا الطرح أن الحضارة تتأثر بالتقدم العلمي و تؤثر فيه كذلك، و إذا خطت خطوة إلى الوراء عاشت حالة من البداوة يفقد خلالها العلم سنده الرئيسي في طريق التقدم. وابن خلدون بصفته عالم اجتماع حريص على ربط العلم بالظواهر الاجتماعية. لكون العلم و التعليم صناعتين تزدهران بازدهار العمران. و تتراجعان إذا أصاب الدولة الهرم والانحطاط.

ج- قضية التخطيط اللغوي:

تطرق ابن خلدون بفكره الثاقب لقضية التخطيط اللغوي في الفصل الذي سماه "في لغات أهل الأمصار" و تحدث عن اللغة المسيطرة المهيمنة.و هي لغة المجتمع المسيطر المسيطر بدينه يقول:«اعلم أن لغات أهل الأمصار إنما تكون بلسان الأمة أو الجيل الغالبين عليها أو المختطّين لها»(3). و يضيف أن لغات أهل الأمصار الإسلامية هي اللغة العربية لغة

---

(1)- المقدمة، المصدر السابق، ج3، ص 928.

(2)- ينظر، مجموعة من المؤلفين، الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول و المبادئ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، تونس،1987م، ص878. نقلا عن: أبو حيان التوحيدي ج2 ، ص35.

(3)- المصدر نفسه،ج2، ص 828.

السلطان و لغة الدين الإسلامي أو لغة الجيل الغالبين (و قد قصد بذلك الملك و الدين) و الذين أثرا في اللغة و تعليمها، فالملك أو السلطة تقوم بإمساك زمام الأمور، ووضع النظم و القوانين، و توجيه الرعية إلى السير على كيفية مخصوصة .أما السلطان فإنه يحرص على مصالحهم، و يقوم بتنفيذ رغباتهم. لذلك فلا بد من وسيلة تمكن من إيصال الأفكار وتبادل الآراء بين الطرفين. ومن المعلوم أنه ما من وسيلة غير اللغة الضابطة المسنة للقوانين.

الدين يعتبر إكسير الشعوب روحا و مادة، و لغته تحمل ميزة خاصة، و أسلوبا فريدا من نوعه يحتاج إلى فكر ثاقب و نظرة صائبة للولوج إلى أعمق أسراره و مقاصده، و الوسيلة هي لغة هذا الدين(1)، لذلك كان من الطبيعي أن تسيطر الأمة الإسلامية بلغتها على باقي الأمم بصفتها أمة غالبة و تفرض سياستها التخطيطية اللغوية. و دليل ذلك بلسان ابن خلدون قوله:«و السبب في ذلك ما وقع للدولة الإسلامية من الغلب على الأمم، و الدين و الملة صورة للوجود و للملك. وكلها موادّ له، و الصورة مقدمة على المادّة، و الدين إنما يستفاد من الشريعة و هي بلسان العرب، لما أن النبيّ (ص) عربيّ، فوجب هجر ما سوى اللسان العربيّ من الألسن في جميع ممالكها»(2) ويضيف أنه في عهد عمر بن الخطاب رضي الله عنه كانت اللغة العربية هي اللغة الشرعية التي وجب استعمالها و نهى عما عداها من اللغات الأعجمية و قال أنها خبّ و تعني مكر و خديعة. « فلما هجر الدين اللغات الأعجمية و كان لسان القائمين بالدولة الإسلامية عربيا هجرت كلها في ممالكها، لأن الناس تبع للسلطان و على دينه، فصار استعمال اللسان العربي من شعائر الإسلام و طاعة العرب»(3) هذا يدل على سيطرة اللغة العربية على اللغات الأعجمية و إزاحتها من جميع ممالكها؛ و السبب راجع لسيادة هذه اللغة، لغة الحكم و الدين. و صارت اللغة العربية اللغة الأصل و كل ما عداها لغات دخيلة حتى عند الناطقين بها، مما جعلها مهددة في استمراريتها «و هجر الأمم لغاتهم و ألسنتهم في جميع الأمصار و الممالك،

---

(1)- ينظر، محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، (دط) ، 2000م، ص491.

(2)- المقدمة، المصدرالسابق،ج2، ص828.

(3)- نفس المصدر، نفس الصفحة.

و صار اللسان العربي لسانهم، حتى رسخ ذلك لغة في جميع أمصارهم و مدنهم، و صارت الألسنة الأعجمية دخيلة فيها و غريبة»·(1)

و زيادة في التأكيد على دور الدولة و سلطتها و ارتباط مصيرها باللغة و بتعليمها. يذكر ما أصاب اللغة العربية حين فقدت شرعيتها الاحتكارية و كادت تندثر بزوال تلك الروابط «و لما تملك العجم من الديلم و السلجوقية بعدهم بالمشرق وزناتة و البربر بالمغرب، ...فسد اللسان العربي لذلك، ...لولا ما حفظه من عناية المسلمين بالكتاب و السنة الذين بهما حفظ الدين»·(2)

لقد كان ابن خلدون ذا وعي بحقيقة الصراع بين اللغة و السلطة فقد أدرك صلة اللغة بالدولة، و بما تقوم به الدولة في المجال التعليمي. للنهوض باللغة التي تراها في صالحها أو في صالح الشعب الذي ينضوي تحت جناحها.

د- أسس اختيار المحتوى:

تستند عملية اختيار المحتوى بمجموعة من المعايير و المبادئ التي تجعل منها عملية اجتماعية، علمية، وفي نظر ابن خلدون نلمح مجموعة من الأسس.

1- الأساس الديني:

و قد دعى ابن خلدون كغيره من المربين المسلمين إلى التوجه بكل الإخلاص و الجهد إلى إرضاء الله عزّ وجل، و التفكير في الدار الآخرة، و التقليل من السعي وراء ملذات الدار الدنيا. لهذا فمن واجب المعلم غرس الروح الدينية في نفوس طلابه، لذلك فعلى المتعلم أن يتحّرى في مصادر معلوماته « فيرجع إلى من سبقه بعلم أو زاد عليه بمعرفة أو إدراك أو أخذه ممن تقدمه من الأنبياء الذين يبلغونه لمن تلقاه، فيلقن ذلك عنهم و يحرص على أخذه و علمه»·(3)

---

(1)- المقدمة، المصدر السابق، ج2، ص 828.

(2)- المصدر نفسه، ص830.

(3)- المصدر نفسه،ج3، ص925 .

2- الأساس الأخلاقي:

إن عملية التعليم في نظره ليست مجرد حشو العقول بالمعارف و المعلومات أيا كان نوعها، لذلك ينبغي أن يراعى فيها الجانب الأخلاقي الذي يكفل للمتعلم في حياته العملية نهجا خلقيا مستقيما، و يكون ذلك بتلقين المتعلم « الآداب من معاملة البشر من والديه، و في معناهما المشيّخة و الأكابر، و يتعلم ذلك منهم.»(1)

3- الأساس النفسي:

سبق و أن أشرنا لهذا الموضوع في مبحث مستقل من هذا البحث، و إعادة ذكره يعود لما لمسناه من تأثير في الجانب الفردي و تعميمها في حياة المجتمع ككل؛ لأن مراعاة ميول المتعلمين و قدراتهم و استعداداتهم من ضمن السياسة المجتمعية. و« من كان مرباه بالعسف و القهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر، و ضيّق على النفس في انبساطها... و فسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع و التمرن»(2)

4- الأساس النفعي:

لا يتعارض هذا الأساس مع الأساسين الذين ذكرا آنفا (الأساس الديني و الأخلاقي) حتى و إن كان المطلب الغالب في اختيار مواد التعليم أو المحتوى التعليمي هو كسب مرضاة الله و لا يأتي ذلك إلا بالعمل في الدنيا. لهذا برز هذا الأساس في اختيار محتوى التعليم، و هذا المعيار نجده في كثير من العلوم التي ذكرها الرجل في مقدمته و أولاها عنايته من بينها الفلاحة، الطّب، النجارة، البناء، الهندسة...

كما هداه تفكيره الخلدوني إلى هذه القيمة النفعية التي توجد في مجالات أخرى، فأثناء حديثه عن علم الفرائض يقول:« و هو فن شريف لجمعه بين المعقول و المنقول، و الوصول به إلى الحقوق في الوارثات بوجوه صحيحة يقينية عندما تجهل الحظوظ و تشكل على القاسمين، و للعلماء من أهل الأمصار بها عناية، و من المصنفين من يحتاج إلى الغلو في الحسابات و فرض المسائل التي تحتاج إلى استخراج المجهولات من فنون الحساب و كالجبر و المقابلة و التصرف في الجذور و أمثال ذلك ».(3)

---

(1)- المقدمة، المصدر السابق، ج2، ص920 .

(2)- المصدر نفسه، ج3، ص1119.

(3)- المصدر نفسه،ج1، ص119.

هـ - الازدواج اللغوي (الفصحى و العامية):

ينقسم المتكلمون باللغة إلى قسمين :

أ- المتكلمون بالفصحى و هم المتعلمون.

ب- المتكلمون بالعامية و هم غير المتعلمين.

هذا فيما يخص التقسيم الوظيفي.

و لو عدنا إلى ابن خلدون نجده قسم المتكلمين تقسيما اجتماعيا:

سكان الحضر: و هم المتكلمين بالفصحى

سكان المدن: و هم المتكلمون بلغات مختلفة ممزوجة بنسبة قليلة أو كثيرة بالكلمات العربية(1).

في عرف ابن خلدون أن اللغة العربية الفصحى موجودة في الحضر (أهل الريف) بالرغم من أنهم غير مثقفين . أما عن طريقة تعلمها فتتم بطريقتين مختلفتين: طريقة الطبع و طريقة الصنعة. في البدء كانت بالطبع (عفوية) يقول في ذلك : «فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله و أساليبهم ...كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة و من كل متكلم، و استعماله يتكرر، إلى أن يصير ذلك ملكة و صفة راسخة و يكون كأحدهم.هكذا تصير الألسن و اللغات من جيل إلى جيل، و تعلمها العجم و الأطفال. و هذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللغة للعرب بالطبع»(2) بمعنى أنها ملكة تحدث من تكرار الأفعال (الصفة ثم الحال ثم الملكة)، فإذا كانت الظروف مهيأة و موجودة تلقائيا كان تعلم اللغة يتم بصورة تلقائية، و هذا راجع لاستخدام اللغة بكل عفوية (بالطبع) بفضل انتقالها بشكل صحيح نطقا و سماعا (من جيل إلى جيل) و لم يحتاجوا في ذلك إلى تعليم.

و بقي الوضع كذلك حتى استدعت الحاجة إلى التعليم نتيجة الانتقال من الطبع إلى الصنعة، و يعود ذلك إلى اختلاط العرب بالأجناس البشرية الأخرى في الأزمنة المتأخرة، مما استدعى امتزاج الألسنة العربية الفصحى بغيرها من اللغات الأجنبية فتولدت بذلك

---

(1)-المقدمة، المصدرالسابق، ج3، ص1140.

(2)- المصدر نفسه،ص1146-1147.

اللغات العامية فاستوجبت بذل المزيد من الجهد للحفاظ على اللغة الراقية و ذلك بالاعتماد على الصنعة و التعليم من خلال اللجوء إلى النصوص العربية شعرا و نثرا بطريقة التلقين و الحفظ « و على قدر المحفوظ و كثرة الاستعمال تكون جودة المصنوع نظما و نثرا... و هكذا ينبغي أن يكون تعلمها.»(1)

المبحث الرابع: المرجعية إلى اللسانيات التربوية.

أ- عناصر العملية التربوية:

لقد ذكر ابن خلدون ثلاثة محاور رئيسية في تعليم الصنائع سواء كانت فن يتعلم، أو درس يقدم وقد حصرها في معلم، متعلم، الصنعة.

1- المعلم:

هو ذلك الذي يقوم بتعليم المتعلم حرفة، أو مهنة، أو فنا من الفنون التي سبق له تعلمها والتمكن فيها« وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته»(2)، وقد سماه ابن خلدون تسميات عديدة من مثل: الأنبياء، مشايخ، علماء.....الخ.

2- المتعلم:

وقد وضع له ابن خلدون جملة من الشروط التي تجعله متمكنا من العلم المدروس و قد لخصها في قوله« ذلك أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك المتناول حاصلا»(3). ويضيف أن الملكة المقصودة غير الفهم والوعي لأنها صفة مشتركة بين(من شدا في الفن وبين المبتدئ) وبين(العامي والعالم) و«الملكات كلها جسمانية سواء كانت في البدن أو في الدماغ من الفكر وغيره».(4)

---

(1)- المقدمة، المصدر السابق، ج3، ص1146-1147.

(2)- المصدر نفسه، ج2، ص856.

(3)- المصدر نفسه،ج3،ص925.

(4)- نفس المصدر ،نفس الصفحة.

3- **الصنعة:**

وتكمن فائدتها في كونها أهم العوامل المساعدة في اكتساب التجربة وإنارة العقول بالمعرفة والحكمة. إضافة إلى هذا فقد صرح ابن خلدون أن الصنائع ملكة لها قانون خاص، حينما قال أن «الصنائع أبدا يحصل عنها وعن ملكتها قانون علمي مستفاد من تلك الملكة.»(1)

وقد قسم ابن خلدون العلوم إلى علوم مقصودة بالذات: كالشرعيات من التفسير والحديث والفقه وعلم الكلام، وكالطبيعيات والإلهيات من الفلسفة، وعلوم هي آلية و وسيلة لهذه العلوم كالعربية والحساب وغيرهما للشرعيات، وكالمنطق للفلسفة، وربما آلة لعلم الكلام ولأصول الفقه على طريقة المتأخرين.

وأما الأولى فهي مقصودة لذاتها لذلك فلا حرج من التوسع فيها، أما العلوم الثانية فمن رأيه أن يتجنب المتعلم التوسع فيها وقد سماها علوم آلية « لأن ذاك مخرج لها عن المقصود، إذ المقصود منها ما هي آلة له لا غير.»(2) كما قرر أن العلوم الأولى علوم حكمية، يمكن للإنسان أن يهتدي إليها و يدرك موضوعاتها و مسائلها و أنحاء براهينها و وجوه تعليمها.و الأولى من الشرعيات فهي علوم نقلية وضعية، مستندة إلى الخبر عن الواضع الشرعي، لذلك فلا مجال للعقل إلا في حالة إلحاق فروع المسائل بالأصول ... كالشرعيات و علوم اللسان العربي.

ب- منهجية تعليم اللغة:

1- التحليل اللساني للمادة المدرسة:

رفض ابن خلدون أن يخضع المحتوى التعليمي لطريقة التلقين فحسب، من دون تحليل وممارسة فعلية. هذا ما لاحظه على المغرب العربي زمن العصور الوسطى بسبب انقسامه إلى دويلات متصارعة فيما بينها. وهذا قد قيد الفكر وكبله وجنى على الحياة الفكرية والثقافية -حسب ما صرح به ابن خلدون- فسقط الفقهاء والمتمدرسين في مطبة التقليد، والتي كانت حكرا على تقليد الأئمة الأربعة، « ووقف التقليد في الأمصار عند هؤلاء الأربعة، ودرس المقلدون لمن سواهم، وسد الناس باب الخلاف وطرقه لما كثر تشعب الاصطلاحات في

---

(1)-المقدمة، المصدرالسابق،ج2، ص897.

(2)- المصدر نفسه، ج3، ص 1115.

العلوم... وحظروا أن يتداول تقليدهم لما فيه من التلاعب، ولم يبق إلا نقل مذاهبهم... ومدعي الاجتهاد لهذا العهد مردود منكوص على عقبه مهجور تقليده»[1]

2- اختيار المادة التعليمية:

يشيد ابن خلدون بالطريقة التي تعتمد على تحديد العلوم في العملية التربوية قبل الشروع فيها؛ لأن ذلك -حسب ما يرمي إليه- عامل من العوامل التي تراعي قدرة المتعلم على استيعاب ما يلقى إليه، كما أن الجمع بين علمين أو عدد من العلوم في نفس الوقت مضر بالعلم والمتعلم لوقوع الخلط بينهما، لذلك بين «أن المذاهب الجميلة، و الطرق، الواجبة في التعليم أن لا يخلط على المتعلم علمان معا، فإنه حينئذ قلّ أن يظفر بواحد منهما، لما فيه من تقسم البال وانصرافه عن كل منهما إلى تفهم الأخر...، إذا تفرغ الفكر لتعلم ما هو بسبيله مقتصرا عليه، فربما كان ذلك أجدر بتحصيله.»[2]

و عن اختيار المادة التعليمية عند ابن خلدون ما سوف نفصله في ثلاث نقاط: مرحلة التعليم الأولى، أثناء تحديد اليرنامج الدراسي، اعتماد التدريج الملائم للمتعلم.

أ)- مرحلة التعليم الأولى:

تحدث ابن خلدون عن طريقة تعليم الصبيان السائدة في عصره، فقد لاحظ أن القرآن الكريم أول العلوم التي يتلقاها الأطفال، و إتباع العامة لهذه الطرقة يعود إلى « أن تعليم الولدان للقرآن شعار من شعائر الدين، أخذ به أهل الملة، و درجوا عليه في جميع أمصارهم لما يسبق به إلى القلوب من رسوخ الإيمان »[3] بمعنى أن الطفل في سنه هذا أقدر على رسوخ الحفظ في ذهنه هذا إلى جانب تلقينه تعاليم الدين. تصدى ابن خلدون لهذا المنهج عن طريق تبيان الاختلاف في مناهج التعليم، بهدف استنتاج الآثار التربوية التي تنجم عن كل اختيار.

---

(1)- المقدمة، المصدرالسابق، ج3، ص 951.

(2)- المصدر نفسه، ج2، ص553.

(3)- المصدر نفسه، ج3، ص 1115.

ابن خلدون و في حديثه المطول الذي بدأه من افريقية و المغرب يقول أن «أهل المغرب يقصرون على تعليم الصبيان للقرآن الكريم« لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم، لا من حديث و لا من فقه و لا من شعر و لا من كلام العرب»(1)

من الناحية التربوية فإنه يرى أن الاقتصار على تعليم القرآن في المرحلة الأولى من شأنه أن يضر بالطالب من جانب اكتسابه للمهارات الفنية في اللغة العربية .

انتقل إلى المنهج الآخر السائد في بلاد الأندلس ، أين ذكر أن أهل الأندلس و مذهبهم في تعليم القرآن فقد جعلوه أصلا في التعليم. لكنهم لم يقتصروا عليه فقط بل خلطوا بينه وبين رواية الشعر و الترسل بالإضافة إلى قوانين العربية و إتقان الخط و الكتابة.(2)

وبالتالي فالاختلاف القائم بالنسبة لأهل الأندلس يكمن في أنهم قدموا تعليم العربية والشعر على مختلف العلوم،و هذا مذهب حسن حسب رأي ابن خلدون لأن الشعر ديوان العرب و الحساب لأن فيه قوانين يتمرن عليها، فإذا تمكن من ذلك ينتقل إلى درس القرآن. و خير مثال على ذلك ما ذكره عن طريقة القاضي أبو" بكر ابن العربي" الذي قدم تعليم فنون العربية ثم الانتقال إلى تعليم الحساب، فالقرآن فأصول الدين، فأصول الفقه،فالجدل، فالحديث و علومه. و نبه – هذا القاضي– من الخلط بين علمين اثنين إلا في حالة التأكد من نشاط و فهم المتعلم.

ابن خلدون من وجهة نظره التربوية يرى أن الاقتصار على تعليم القرآن في المرحلة الأولى من شأنه أن يكسب عجزا فنيا في اللغة العربية، نتيجة العجز عن الإتيان بمثله لأن البشر مصروفون عن ذلك « ويا غفلة أهل بلادنا في أن يأخذ الصبي بكتاب الله في أول أمره، يقرأ ما لا يفهم و ينصب في أمر غيره أهمّ عليه.»(3) لهذا فمذهب أهل الأندلس الذي أشير إليه من قبل أفضل المذاهب حسب رأي ابن خلدون، و أهل الأندلس بسلوكهم هذه الطريقة أصبحوا أهل خط و أدب بارع إلا أن تنفيذه يعد من الأمور الصعبة. و قد ختم حديثه بهذه العبارة – و هو لعمري مذهب حسن إلا أن العوائد لا تساعد عليه– و قد قصد بذلك حكم العادة السائدة في بلاد المغرب من تقديم دراسة القرآن إيثارا، و تبركا، و ثوابا.

(1)–المقدمة، المصدر السابق،ج3، ص1116.

(2)– ينظر نفس المصدر، نفس الصفحة.

(3)– المصدر نفسه، ص1118.

ب)- تحديد البرنامج الدراسي:

من غير الصائب في نظر ابن خلدون أن يزيد المعلم على متعلمه أكثر مما تتحمله طاقته، فإذا أكب على تعلم كتاب معين وجب تركه حتى يفرغ من جميع مسائله و يلم بمعارفه، و لا ينتقل منه إلى غيره حتى يكتسب ملكة ذلك الفن تمكنه من تحصيل بقية العلوم. هذا سيساعد المتعلم للإقبال على التعليم بشغف أكبر، فالبرنامج المحدد سيساعد على نمو قدرات الطلاب.

أما الخلط في البرنامج ينجم عنه لدى المتعلم استغلاق الفهم و إدراك الملل الذين يؤديان إلى صعوبة التحصيل و من ثم هجر العلم و التعليم، يقول في ذلك :« و لا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه... و لا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره و حصّل أغراضه و يستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره. لأن المتعلم إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم استعد بها لقبول ما بقي... و إذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم، و أدركه الكلال، و انطمس فكره، و يئس من التحصيل وهجر العلم و التعليم.»(1)

ومن العوامل التي ترهق كاهل المتعلم الإطالة، في العلم الواحد أو الكتاب الواحد، و لعل هذا ما جعل التربية الحديثة تتبع أسلوب في التدريس يقوم على تعليم عدة كتب في نفس الوقت. يقول ابن خلدون: لا يطول على المتعلم في الفن الواحد والكتاب الواحد بتقطيع المجالس و التفريق ما بينها « لأنه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها عن بعض، فيعسر حصول الملكة بتفريقها، وإذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضر عند الفكرة مجانبة للنسيان، كانت الملكة أيسر حصولا وأحكم ارتباطا واقرب صبغة، لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفكر وتكرره، وإذا تونسي الفعل تنوسيت الملكة الناشئة عنه»(2)

ج)- التدرج في تعليم اللغة:

اقترح العلامة منهج التدرج في التعليم ، حيث رأى أن الطريقة الصحيحة هي التي تتم تدريجيا شيئا، فشيئا. لذلك استهل الفصل السابع و الثلاثون للحديث عن هذا الموضوع الذي

---

(1)-المقدمة، المصدر السابق،ج3،ص1111.

(2)- نفس المصدر، نفس الصفحة.

يهم الفكر التربوي بلهجة تقريرية جريئة .فلنستمع إليه و هو يخاطب كل مدرس بقوله:« اعلم أن تلقين العلم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا و قليلا قليلا»(1) ولإنجاح هذه العملية وجب إتباع الخطوات التالية:

1-السهولة:

ينتقد العلامة الطريقة التربوية السائدة في عصره، فقد لاحظ أن المعلمين يبدؤون بالمسائل المقفلة التي تحتاج إلى إعمال الذهن، و التحليل، و المقارنة، و التي لا يتمكن منها إلا كل مقتدر في ذلك الفن و مبادئه، و في اعتقادهم أن هذه الطريقة الجيدة التي ستمكن المتعلم من التحصيل الجيد. بدليل قوله معاتبا « المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم و إفادته و يحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم و يطالبونه بإحضار ذهنه في حلها، و يحسبون ذلك مرانا على التعليم و صوابا فيه.»(2)

2-الانتقال من العام إلى الخاص:

يبدو واضحا أن ابن خلدون ذا بصيرة حادة و معرفة واعية عن نفسية المتعلم الذي يكون « أوّل الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة، إلا في الأقل و على سبيل التقريب و الإجمال و بالأمثال الحسية. ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلا قليلا بمخالطة مسائل ذلك الفن و تكرارها عليه و الانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه حتى، تتم الملكة في الاستعداد ثم في التحصيل و يحيط هو بمسائل الفن.»(3) و في هذه المراحل كلها يتم مراعاة قدرات المتعلم الخاصة، و ذلك يتطلب وعيا أكثر بأهداف العملية التعليمية وكيفيات تنفيذها لذلك نادى ابن خلدون بضرورة التدرج من السهل إلى الصعب و من المحسوس إلى المعقول.

3- تواتر المفردات:

من أهم الاختلافات الحاصلة في التعليم الاختلاف في المصطلحات و المفاهيم، و ابن خلدون انتقد أسلوب التعليم القائم بمطالبة المتعلم الإحاطة بالمصطلحات العديدة و الإلمام

---

(1)-المقدمة، المصدر السابق،ج3، ص1110.

(2)- نفس المصدر، نفس الصفحة.

(3)- نفس المصدر، نفس الصفحة.

بها. و قد أورد في مقدمة هذا النص الذي يصب في هذه الفكرة. « لكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختص به شأن الصنائع كلها فدل على أن ذلك الاصطلاح فيه ليس من العلم و إلا لكان واحدا عند جميعهم، ألا ترى إلى علم الكلام كيف تخالف في تعليمه اصطلاح المتقدمين و المتأخرين، و كذا أصول الفقه، و كذا العربية، و كذا كل علم يتوجه إلى مطالعته تجد الاصطلاحات في تعليمه متخالفة، فدل أنها صناعة في التعليم و العلم واحد في نفسه».(1)

ج-الأهداف التعليمية و أنواعها:

لقد استمد العرب المسلمون الأهداف التعليمية من مصادره الأساسية (الكتاب و السنة...) و ابن خلدون ذكر الأهداف العامة و الخاصة مراعاة لجملة من المعايير فكانت كالتالي:

أ)- الأهداف العامة:

1- تربية الملكات أو المهارات: بنوعيها الفكرية و الحركية لما لها من أهمية للفرد تمكنه من تعلم صناعة تكفيه شر العوز. بالإضافة إلى ما للملكات من دور في العمران البشري و النهوض الحضاري في المجتمع.

2- اكتساب الصناعة: و قد استشهد بالمجتمع العربي و الإسلامي في عصوره المزدهرة و كيف لم يقربه الخراب بفضل تلك الصنائع، في حين كان سيحدث ذلك لو قلت الصنائع و « من جملتها تعليم العلم.»(2)

ب)- الأهداف الخاصة :

1- الإعداد الديني:

(1)-المقدمة، المصدر السابق،ج3، ص925.

(2)- ينظر، المصدر نفسه، ص930.

يرى ابن خلدون أن تعليم القرآن الكريم يلعب دورا فعالا في غرس الروح الدينية لدى المتعلم فهو أصل العلوم و من الأولويات التربوية الاهتمام بهذا الجانب.

2- الإعداد الخلقي:

يقول ابن خلدون« أن الإنسان ابن عوائده و مألوفه لابن طبيعته و مزاجه فالذي ألفه في الأحوال صار خلقا و ملكة و عادة منزل منزلة الطبيعة و الجبّلة » فهذه إشارة إلى ضرورة تكوين العادات السلوكية الفاضلة.

المنهج الخلدوني بموقفه هذا يعد أرقى من المناهج التربوية الحديثة و التي لم تولي عناية أكثر بهذا الهدف و اقتصرت على تبيان طرق التعامل التي تقوده إلى تلبية احتياجاته و مصالحه الخاصة.

3- الإعداد العقلي:

تنمية القدرة العقلية من متطلبات المؤسسات التعليمية في عصرنا الحاضر بهدف النهوض بفكر المتعلم و من أجل الالتحاق بالركب الحضاري باتخاذ مجموعة من الإجراءات من بينها:

- تشجيع مبدأ التعليم الذاتي و التعليم المستمر.
- تشجيع مبدأ التعلم الواقعي والذي يقوم على الربط بين ما يتعلمه الفرد داخل مؤسسته التعليمية وبين المشكلات التي تعترضه خارجها.(1)

وانطلاقا من هذه الحقائق يظهر فكر ابن خلدون متقدما ومواكبا لما ترمي إليه الإسهامات التربوية من أجل تحقيق هذه القدرة العقلية ما ذكره عن فن الكتابة والحساب ودورهما في هذه العملية. في فصل سماه (في أن الصنائع تكسب صاحبها عقلا وخصوصا الكتابة والحساب) فالكتابة تقوي النظر العقلي، والحساب « نوع تصرف في

---

(1)- وهذا أشبه بما يسمى في العصر الحديث" بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات" والتي من بين خصائصها :

- ربط التعليم بالواقع والحياة
- النظر إلى الحياة من منظور عملي.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية.
- تعتمد على مبدأ التعلم والتكوين .
- تعمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

العدد بالضم والتفريق، يحتاج فيه إلى استدلال كثير، فيبقى متعودا للاستدلال والنظر، وهو معنى العقل»(1)

4- الإعداد الاجتماعي :

ابن خلدون عالم اجتماع، أو بالأحرى مؤسس هذا العلم، وهو القائل "الإنسان مدني بالطبع" وبالتالي فقد أشار إلى نقطة هامّة مفادها أن الإنسان يمكن له أن يتلقى تعليما في هذا الجانب؛ ويكون ذلك بالاستفادة من تجربة الآخرين « وقد يسهل الله على كثير من البشر تحصيل ذلك في أقرب من زمن التجربة إذا قّلد فيها الآباء والمشيخة والأكابر ولقّن عنهم ووعى تعليمهم، فيستغني عن طول المعاناة في تتبع الوقائع واقتناص هذا المعنى من بينها»(2) ومن لم يسعفه الحظ في ذلك تعلمه بالطبع، بمخالطة أبناء جنسه مع مرور الزمن و" من لم يؤدبه والده أدبه الزمان".

5- الإعداد المهني :

في الفصل الذي سماه ابن خلدون "في أن الصنائع لا بد لها من المعلّم" قسم الصنائع إلى قسمين :

الصنائع البسيطة : كالفلاحة والبناء والخياطة والنجارة والحياكة.

الصنائع المركبة : كالوراقة والغناء والشعر وتعليم العلم وأمثال ذلك.

أما العلوم البسيطة فهي الضرورية، والمركبة فهي العلوم الكمالية.

فالعمل مثل العلوم التي تحتاج إلى تعلم، فهي تخضع إلى التعليم والتدريب ويضيف بأن الأولوية في التعليم للصنائع البسيطة لبساطتها أولا وللحاجة الملحة إليها ثانيا والتي استدعت تعليمها وتعلمها.

أما العلوم المركبة فتعد من الكماليات، بحكم تواجدها لدى الدول المتقدمة خاصة «ولهذا تجد الصنائع في الأمصار الصغيرة ناقصة، ولا يوجد منها إلا البسيط، فإذا تزايدت حضارتها ودعت أمور الترف فيها إلى استعمال الصنائع، خرجت من القوة إلى الفعل.»(3)

---

(1)- المقدمة، المصدر السابق، ج 2، ص 898.

(2)- المصدر نفسه، ج3، ص 920.

(1)- المقدمة، المصدر السابق، ج2، ص 857.

ويتحقق الفعل مع مرور الزمن وذلك بالتعليم والتدريب المستمر والمتكرر حتى يتم إتقان الصنعة والخبرة فيها وهذا ما يعرف الآن بالتعليم المهني.

د – طرائق التدريس :

ذكر ابن خلدون جملة من طرائق التدريس في مقدمته، و هي نفس الطرائق التي تعمل بها المنظومة التربوية الحديثة.

1- الطريقة الاستقرائية :

أشار ابن خلدون إلى هذه الطريقة باعتبارها الطريقة الأنسب للمبتدئين ؛لأنها تنطلق من القضايا الجزئية للوصول إلى القضايا الكلية.و ذلك من خلال انتقاده لتصنيف المختصرات إذ يعيب على المتأخرين ولوعهم بتصنيف المختصرات ضنا منهم أنها كفيلة على الإحاطة بعدد هائل من العلوم ،و أنها ستعين على السرعة و ربح الوقت فيعمدون إلى الفن يدونون منه برنامجا مختصرا عن طريق حصر مسائله و أدلته في ألفاظ. و تحميل القليل منها المعاني الكثيرة تسهيلا للحفظ و في ذلك عسر للفهم، و إخلال للبلاغة.« و هو فساد في التعليم و فيه إخلال بالتحصيل، و ذلك لأن فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه،وهو لم يستعد لقبولها بعد؛ و هو من سوء التعليم»(1) ذلك أن إلقاء الغايات الكثيرة على المبتدئ تشكل له صعوبة يعسر فهمها و ينشغل بتتبعها و قد لا تحوي تلك المختصرات معانيها التي من أجلها أختصرت فيه لأنّ « ألفاظ المختصرات تجدها لأجل ذلك صعبة عويصة، فينقطع في فهمها حظ صالح من الوقت.»(2)

كما ذكر مجموعة من العلوم التي حظيت بالتأليف في المختصرات « كما فعله ابن الحاجب في الفقه و أصول الفقه و ابن مالك في العربيّة و الخونجي في المنطق و أمثالهم.»(3) و هذه المؤلفات انتشرت بشكل واسع في القرن الثالث عشر الميلادي(السابع الهجري). بعد ضعف المغرب العربي ، و كما أسلفنا من قبل حول مشوار ابن خلدون الدراسي فإنه قد لقي صعوبة في حفظ هذه المختصرات فقال: « و دارست عليه

---

(1)- المصدر نفسه،ج3،ص1109.

(2)- نفس المصدر ، نفس الصفحة.

(3) – المقدمة، المصدر السابق،ج3، ص 1109

أستاذه كتبا جمة مثل كتاب التسهيل لابن مالك، و مختصر ابن الحاجب في الفقه، و لم أكملها بالحفظ » (1) و يقال بهذا الشأن أن ابن الحاجب نفسه عندما راجع بعض المواضع من مختصره الفقهي لم يفهمه لأن المعاني غير ثابتة، فيعسر استحضارها بعد ذلك لأنه « إذا ألقيت عليه الغايات في البدايات و هو حينئذ عاجز عن الفهم و الوعي و بعيد عن الاستعداد له كلّ ذهنه عنها، و حسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه فتكاسل عنه و انحرف عن قبوله و تمادى في هجرانه»(2) فالمبتدئ لا يقوى الطريقة التي يتم فيها الابتداء من القضايا الكلية لأنها عويصة على الفهم ، بالإضافة إلى ازدحام المعاني عليها فيتعذر استخراج مسائلها بالتالي كانت الطريقة الاستقرائية أفضل الطرق بالنسبة للمبتدئ حيث يتم التدرج فيها شيئا فشيئا من الجزء أو المسائل قصد الوصول إلى الكل أو النتيجة المتحصل عليها.

2- الطريقة القياسية :

لقد أشاد ابن خلدون بثلاث مراحل في التدريس يتم التدريج خلالها مرحلة عقب أخرى تماشيا مع الطريقة القياسية والتي تنطلق من الكل وصولا إلى الجزء، والمتأمل لهذه المراحل التي قسمها ابن خلدون يدرك مدى تناسبها والمراحل التعليمية المعروفة.

تبدأ المرحلة الأولى بالمعرفة الإجمالية للفن المدروس وفيها يقدم المدرس للمتعلم الأصول العامة التي تتماشى ومستواه الإدراكي المناسب لفهمه، بغية مراعاة استعداده لقبول المادة المدروسة.

ثم تأتي المرحلة الثانية التي ينتقل المدرس خلالها من الإجمال إلى التفصيل والشرح، تليها المرحلة الثالثة وفيها يتناول الفن بتحليل أكثر، كما يتم فيها التعمق في مسائله وذلك بتلقين المتعلم تقنيات المقارنة والتحليل.

وقد لخص هذه المراحل فيما نصه يلقى « أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب. ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ... ثم يرجع به إلى الفن ثانية ...

(1) – عبد الرحمان ابن خلدون، التعريف بابن خلدون و رحلته غربا و شرقا، ص16-17.

(2) – المصدر نفسه، ص1111.

ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه ... فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا مغلقا إلاّ وضحه... وهذا وجه التعليم المفيد»(1)

3- الطريقة الحوارية :

يلح ابن خلدون على ضرورة التركيز على الفهم والوعي والمناقشة في التعليم لأنها الطريقة الصحيحة وعدم إتباع الطريقة المخالفة التي تقوم على الحفظ الأعمى عن ظهر قلب.

فالتعليم لا يتم بالحفظ وحده بل يتم بتكوين ملكة التصرف في التعليم، لذلك وجب على المتعلم التفنن في العلم و ذلك بأن يكون قادرا على المفاوضة والمناظرة. وهذا يساعد في الإحاطة بمبادئ العلم والوقوف على مسائلة واستنباط الفروع من الأصول.

وقد أطلق ابن خلدون على هذه الملكة "الملكة الإعلامية" وهذه الملكة لا يمكن الحصول عليها بمجرد الحفظ و ذلك من أجل تفعيل الأدوار والقضاء على سلبية المتعلم من خلال دفعه إلى مشاركة المعلّم في اكتشاف استخراج الحقائق. و هو يقول في هذا الشأن أن «أيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها، فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من التصرف في العلم والتعليم.»(2)

هـ - الوسائل التعليمية و أنواعها:

1- الكتاب التعليمي:

عظمة ابن خلدون تبرز في كونه معاصرا من خلال الأفكار التي يتطرق إليها، فالمسائل التي يطرحها لا تقف عند حدود عصره بل تتعدى إلى عصرنا الحاضر، و من بين هذه المسائل كثرة التآليف في فن واحد و تعدد الاصطلاحات و تنوعها في التعليم و الاختلافات التي تواجه المعلم و المتعلم على السواء لذلك فابن خلدون على صواب حين قال :« اعلم أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم و الوقوف على غاياته كثرة التآليف و

(1)-المقدمة، المصدر السابق،ج3 ، ص 1110.

(2)-المصدر نفسه، ص 927.

اختلاف الاصطلاحات في التعليم و تعدد طرقها »[1] ثم مطالبة المتعلم الإحاطة بها و الإلمام بجميع مصطلحاتها لذلك« يحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها و مراعاة طرقها، و لا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرد لها فيقع القصور، و لا بد دون رتبة التحصيل ».[2]

و قد رأى أن هذه العلوم ليست غايات لذاتها بل وسيلة لغيرها و من الخطأ تضييع الوقت و إفناءه طلبا للوسيلة و هذا ما نلمسه من خلال حديثه عن المذهب المالكي. و يضرب مثالا عن ذلك مطالبة متعلم العربية بقراءة كتاب سيبويه، و طرق البصريين ، و الكوفيين و البغداديين، و هو حسب رأيه يعد تحميلا للمناهج التعليمية لمزيد من الكتب التي تصب في موضوع واحد فالاشتغال بالآلة أو الوسيلة قد يلهي عن المقصود و الذي هو الثمرة.

و بصدد الحديث عن الكتب و تأليفها، كتب ابن خلدون فصلا سماه – في المقاصد التي ينبغي اعتمادها بالتأليف و إلغاء ما سواها– ، عدد ابن خلدون سبعة مقاصد ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار لدى مؤلف الكتاب.

1– استنباط العلم بموضوعه و تقويم أبوابه، و فصوله، و تتبع مسائله أو استنباط مسائل و مباحث تعرض للعالم المحقق يحرص على إيصالها لغيره، بفضل إخراجها في كتاب، يصل إلى المتأخر و يكون في متناول يده، ينهل منه كيفما شاء.

2– الوقوف على كلام الأولين و تآليفهم، فيعمد إلى شرحها و إفهامها للآخرين، مما فتح الله له من قدره في الإفهام، فيحرص على إظهارها لغيره.

3– تصويب الخطأ الذي وقع فيه المتقدم، فيعالجه المتأخر مع إبراز الحجة و الدليل الواضح الذي لا يترك مجالا للشك.

4– إتمام النقص الذي قد يلاحظ في الفن الواحد، و الذي نقصت فيه مسائل و فصول بسبب انقسام موضوعه، فيعمد إلى إكمال النقص و لا يترك فيه مجال.

5– تصنيف مسائل العلم في أبواب خاصة قصد تنظيمها، فغاية المطلع في ذلك ترتيبها و تهذيبها و جعل كل مسألة في بابها.

---

(1)–المقدمة، المصدر السابق،ج3، ص1107.

(2)– نفس المصدر نفس الصفحة.

6- تجميع مسائل العلم المشتتة في أبوابها من علوم أخرى. كما هو الشأن في علم البيان ، فقد جمع الجاحظ مسائل متفرقة للجرجاني و السكاكي في كتابه "البيان و التبيين".

7- أن يكون القصد من التأليف تلخيص ما طال من أمهات الفنون، و يتم ذلك بإيجاز الفكرة و إيصالها دون إخلال.(1)

2- الرحلة في طلب العلم :

إن الرحلة في طلب العلم ولقاء الشيوخ من الوسائل التعليمية السائدة في عصر ابن خلدون لأنها الوسيلة التي تمكن المتعلم من لقاء شيوخ كثيرين، وغايته في ذلك الاستفادة من الخبرات المختلفة و المساعدة لانتقاء المنهج الصحيح و السليم« فالرحلة لا بد منها في طلب العلم لاكتساب الفوائد و الكمال بلقاء المشايخ و مباشرة الرجال.»(2)

و من المعلوم أن لكل شيخ طريقته الخاصة به و اصطلاحات خاصة و منهج خاص في البحث و النظر و التعليم، و في مخالطة المتعلم للشيوخ الواحد تلو الآخر يساعده في التعرف على تلك الطرق المتعددة التي يسلكها الشيوخ في أبحاثهم العلمية كما سيطّلع على المصطلحات المختلفة التي يستخدمها كل واحد منهم.

و النتيجة أن الملكة العلمية للمتعلم ستتفوق و تكون أقوى من شيوخه أنفسهم وبالتالي زيادة في كمال التعليم.و هذا سند ما تقدم : « فلقاء أهل العلوم و تعدد المشايخ يفيده تميز الاصطلاحات بما يراه من اختلاف طرقهم فيها، فيجرد العلم عنها، و يعلم أنها أنحاء تعليم وطرق توصيل، و تنهض قواه إلى الرسوخ والاستحكام في الملكات،و يصحح معارفه ، و يميزها عن سواها، مع تقوية ملكته بالمباشرة و التلقين و كثرتها من المشيخة عند تعددهم و تنوعهم.»(3)

3- الشواهد و الأمثلة:

([1])- ينظر، المقدمة، المصدر السابق،ج3،ص1105-1107.

(2)- المصدر نفسه، ص1120.

(3)- نفس المصدر، نفس الصفحة.

أشاد ابن خلدون بكتب النحو التي تتضمن الشواهد من القرآن الكريم و الشعر العربي و كلام العرب. لما لهذه الشواهد من أثر في تقريب الرؤية للمتعلم و سرعة إدراكه.

تحدث عن سيبويه و أثنى عليه حين قال:« فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط بل ملأ كتابه من أمثال العرب و شواهد أشعارهم و عباراتهم، فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة. »(1)، ملكة اللسان العربي و المساهمة في تكوينها.

كما أنكر ابن خلدون على المتأخرين كتبهم الخالية من الشواهد و الأمثلة ، و هم يعتقدون أنهم بلغوا رتبة في اللسان العربي و ليس كذلك.

كما استحسن صناعة العربية بالأندلس. ذلك أن معلميها اعتمدوا على شواهد العرب و أمثالهم ، و هذا من شأنه أن يزيد دافعية التعلم لدى المتعلم.

4- المشاهدة المباشرة:

ابن خلدون يفضل المشاهدة المباشرة على نقل الخبر، و هذه دعوة للمعلم بألا يدلي لطلابه بالأخبار إذا أمكنه من عرض آثار هذه الأخبار. يقول في هذا المضمار« اعلم أن الصناعة هي ملكة في أمر عمليّ فكري، و بكونه عمليا هو جسماني محسوس . و الأحوال الجسمانية المحسوسة فنقلها بالمباشرة أوعب لها و أكمل. لأن المباشرة في الأحوال الجسمانية المحسوسة أتم فائدة ، و الملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل و تكرره مرة بعد أخرى حتى ترسخ صورته؛ و على نسبة الأصل تكون الملكة و نقل المعاينة أوعب و أتم من نقل الخبر و العلم؛ فالملكة الحاصلة عنه أكمل وأرسخ من الملكة الحاصلة عن الخبر.» و بالتالي فان المعاينة المباشرة أحسن من نقلها شفهيا فالملكة الحاصلة من المعاينة تكون أجود من الملكة الحاصلة عن الخبر.(2)

و نجده في هذا الرأي يتفق مع المدارس المعاصرة التي، لا تفصل بين النوعين، و إنما تجمع بينهما. لقد اتجه ابن خلدون في تفكيره اتجاه عدم التفريق بين النظري و العملي في

(1) – المقدمة، المصدر السابق،ج3، ص1148.

(2)- ينظر، المصدر نفسه، ص856.

العلوم، و ذلك لأن الملكة عنده تتكون من تعليم العلم و اكتساب مهارة أي صناعة. و حاصل ذلك إنما هو كامن في النشاط العقلي و الجسمي معا.(1)

ي – تدريس مهارات اللغة

أ- تدريس الاستماع:

يقول ابن خلدون إن" السمع أبو الملكات اللسانية" فاللغة هي الملكة الكبرى عند ابن خلدون و هذه الملكة بدورها تتكون من مجموعة من الملكات أهمها "السماع"
إن هذه الملكة تحتاج إلى عناية من أجل تنميتها و تطورها و يكون ذلك بالتعليم و التدريب« فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله و أساليبهم في مخاطباتهم و كيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة و من كل متكلم و استعماله يتكرر، إلى أن يصير ذلك ملكة و صفة راسخة.»(2)

و من ثم فان خطوات التدريب على الاستماع عند ابن خلدون هي كالتالي:
1- سماع المفردات.
2- سماع التراكيب.
3- تكرر السماع.
4- الوصول إلى مهارة السماع.

و قد أولت تعليمية اللغات أهمية بالغة بمهارة السماع و يقصدون بذلك الإنصات و هو المهارة الأساسية التي تضمنت درجة عالية من الكفاءة، كما تلعب دورا هاما في إنجاح العملية التعليمية.

---

(1)- ينظر، الصغير ابن عمار، الفكر العلمي عند ابن خلدون، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر،ط3، 1981م،ص121.

(2)-المقدمة، المصدر السابق،ج3،ص1140.

ب- تدريس الخط و الكتابة:

قال ابن خلدون عن الخط و الكتابة « و هو صناعة شريفة إذ الكتابة من خواص الإنسان التي يتميز بها عن الحيوان. فهي تطلع عما في الضمائر و تتأدى بها الأغراض.»(1)

و قد عرف الخط قائلا:« هو رسوم و أشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس.»(2)

فهذا تحديد دقيق للخط في كل الأزمنة و عند شتى الأمم "رسوم و أشكال حرفية" هكذا كان الخط المصري القديم « "هيروغليفي، و اليوناني، و اللاتيني، و هكذا خطوط العالم اليوم مع اختلافها و تنوعها. و هو ثاني رتبة في الدلالة اللغوية، أما المرتبة الأولى فهي الكلمات المنطوقة المسموعة و لأنه كذلك فقد نال المرتبة الثانية من الاهتمام اللغويين به، أما صاحب المرتبة الأولى فقد فاز بالاهتمام الأول.»(3)

كما يحكي لنا ابن خلدون عن مصر في عهده و « أن بها معلمين منتصبين لتعليم الخط يلقون على المتعلم قوانين و أحكاما في وضع كل حرف ،و يزيدون إلى ذلك المباشرة بتعليم وضعه فتعتضد لديه رتبة العلم و الحس في التعليم، و تأتي ملكته على أتم الوجوه و إنما أتى هذا من كمال الصنائع و وفورها بكثرة العمران.»(4) إذن فان الخط صناعة متحضرة تزدهر في العمران .و ترقى بتوفر الشروط اللازمة لارتقائه كما لقيت نصيبا من الاهتمام و الرعاية كما حدث في مصر في عهد ابن خلدون فقد عرفت حركة واسعة في تعليم الخط، و نبغ فيها متخصصين، متمكنين، عاكفين على تعليم هذه المهارة للمتعلمين.« و ليس الشأن في تعليم الخط بالأندلس و المغرب كذلك في تعلم كل حرف بانفراده على قوانين يلقيها المعلم للمتعلم؛ و إنما يتعلم بمحاكاة الخط في كتابة الكلمات جملة و يكون ذلك من المتعلم و مطالعة المعلم له إلى أن تحصل به الإجادة و تتمكن في بنائه الملكة فيسمى مجيدا.»(5)

---

(1)-المقدمة، المصدر السابق،ج2،ص879.

(2)- نفس المصدر، نفس الصفحة.

(3)- محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، ص164.

(4)- المصدر نفسه،ص879.

(5)- المصدر نفسه،ص879-880.

و يقول الدكتور على عبد الواحد وافى في هامش تحقيقه لمقدمة ابن خلدون بأن الطريقة الحديثة التي تتبع الآن في تعليم الهجاء و التي يسميها علماء التربية، طريقة "الجشتالت" أو طريقة الكلمات و الجمل، و هي التي تقتضي بأن يبدأ في الهجاء برسم الكلمات و الجمل، كانت متبعة منذ عهد بعيد في المغرب و الأندلس و هي أمثل طريقة من الوجهة التربوية لمسايرتها للواقع من جهة و لطبيعة العقل الإنساني من جهة أخرى. فالواقع أن الكلمة هي التي لها مدلول في ذهن الطفل ،أما الحرف فلا مدلول له و العقل الإنساني ينتقل بطبيعته من إدراك الكل إلى إدراك أجزائه "جشتالت" لا العكس كما صرح به ابن خلدون.

أما و بخصوص الكتابة فقد تعلمتها مصر من حمير « إلا أنهم لم يكونوا مجيدين لها شأن الصنائع إذا وقعت بالبدو، فلا تكون محكمة المذاهب و لا مائلة إلى الإتقان و التنميق، لبون ما بين البدو و الصناعة.»(1) لأن الرداءة تؤثر في الثقافة و ما ينجر عنها من إفساد للمعنى، و غموض للفكرة، و إضاعة للوقت في فك الرسوم و الطلاسم. و يدخل ضمن هذا وسائل التعامل الثقافي.(2)

فالكتابة عملية ذهنية يتم خلالها الانتقال من الحروف المرسومة إلى الصورة الذهنية أو المعنى، و من الصورة الذهنية إلى الحروف المرسومة هذا الانتقال السريع من الأدلة إلى المدلولات يكسب النظر العقلي و يزيد العقل قوة و فطنة و كيس من جراء هذا الانتقال السريع هذا ما وضّحه ابن خلدون.

و قد أحصى فوائد الكتابة في:

1- أنها حافظة على الانسان حاجته و مقيدة لها عن النسيان.

2- مبلغة ضمائر النفس إلى البعيد الغائب.

3- مخلدة نتائج الأفكار و العلوم في الصحف.

4- رافعة رتب الوجود للمعاني.(3)

4- تدريس النحو:

---

(1)-المقدمة، المصدر السابق،ج2،ص880.

(2)- ينظر، عبد الله شريط، نصوص مختارة من فلسفة ابن خلدون، ص107.

(3)- ينظر المصدر نفسه،ج2،ص898.

اتخذ بلاد المغرب في تعليم اللغة منهجا يعتمد على تعليم قواعد النحو و الإعراب و التصريف و حفظها عن ظهر قلب،و هذه الطريقة تنصّ على أن تعلم الإعراب هو تعلم للغة، و قد عاين ابن خلدون هذه الطريقة و وصفها بالعقم الكامل. و اقترح بديلا لها يقوم على الممارسة الفعلية و العمل على تركيب الجمل. لأن الاستعمال وحده هو الذي من شأنه تعلم اللغة بشكل أفضل و لأن «صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة و مقاييسها خاصة.فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، و إنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما، و لا يحكمها عملا.»(1)

تحدث ابن خلدون عن صلة النحو بالملكة اللسانية، و أبدى رأيه بالإعراب و قوانينه و عن صناعة العربية و قال مقررا بأن هذه الصناعة "علم بكيفية لا نفس الكيفية" و لتوضيح الفكرة شرح كل من المفهومين (قوانين الملكة) و (الملكة)، أو بالأحرى بين العلم النظري ، و الممارسة الفعلية، و قد مثل عن ذلك من « مثل أن يقول بصير بالخياطة غير محكم لملكتها في التعبير عن بعض أنواعها: الخياطة هي أن يدخل الخيط في خرت الإبرة، ثم يغرزها في لفقي الثوب مجتمعين، و يخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا، ثم يردها إلى حيث ابتدأت، و يخرجها قدّام منفذها الأول بمطرح ما بين الثقبين الأولين ثم يتمادى على ذلك إلى آخر العمل.»(2)

بالإضافة إلى ذلك فقد مثّل بمن يجيد "علم النجارة" من غير القدرة على ممارستها، رغم مقدرته على شرحها خطوة خطوة، فهو علم بكيفية العمل و ليس هو نفس العمل.

كما نجد الكثير من النحاة و المهرة في صناعة العربية إذا سئل أحدهم كتابة سطرين إلى أخيه في شكوى أو أي قصد آخر فإنه لا يسلم من اللحن و هذا راجع لعناية النحويين بحفظ الأحكام و القواعد النحوية على حساب تكوين المهارة اللغوية، لاعتقادهم أن العملية التعليمية تقوم على حفظ القواعد الجزئية من مثل: أقسام الكلام، علامات الإعراب في المفرد و المثنى و الجمع عن الأسماء، علامات إعراب معتل الآخر ...ثم حالات الرفع ، و حالات النصب،

---

(1)-المقدمة، المصدر السابق،ج3،ص1147.

(2)- نفس المصدر، نفس الصفحة.

و حالات الجر...الخ، و على المتعلم اختزان هذه الجزئيات ليتم تطبيق أحكامها من خلال مركبات الكلام أو أثناء القراءة و الكتابة.(1)

و يقول مؤكدا من أن هذا لا يضر البلاغة في شيء لأننا « نجد اليوم الكثير من ألفاظ العرب لم تزل في موضوعاتها الأولى، والتعبير عن المقاصد والتفاوت فيه بتفاوت الإبانة موجود في كلامهم لهذا العهد، وأساليب اللسان وفنونه من النظم والنثر موجودة في مخاطباتهم»(2). ومن هنا يرى أن العديد من الألفاظ المستخدمة في عهده تعبر عن معانيها الصحيحة، بحيث تؤدي المقاصد بين المتكلم والسامع، بما في ذلك اختلاف الأساليب من النظم والنثر والتي مازالت محافظة على مميزات البلاغة في اللغة المضرية.

ومن ثم ينتقل إلى ظاهرة فقدان الإعراب في عهده، وحسب رأيه فإنه« لم يفقد منها إلا دلالة الحركات على تعين الفاعل...لأن الألفاظ بأعيانها دالة على المعاني بأعيانها، ويبقى ما تقتضيه الأحوال ويسمى "بساط الحال" محتاجا إلى ما يدل عليه. وكل معنى لابد وأن تكتنفه أحوال تخصه، فيجب أن تعتبر تلك الأحوال في تأدية لمقصود، لأنها صفاته، وتلك الأحوال في جميع الألسن أكثر ما يدل عليها بألفاظ تخصها بالوضع. وأما في اللسان العربي، فإنما يدل عليها بأحوال وكيفيات في تراكيب الألفاظ وتأليفها... وقد يدل عليها بالحروف غير المستقلة »(3). ففي عهد ابن خلدون فقدت اللغة العربية دلالة الحركات على تمييز الأبواب النحوية، ثم رأى بأنه ليس ثمة من مضار مادامت اللغة قد عوضت ذلك بما أسماه "القرائن الدالة على خصوصيات المقاصد".

ثم أتى بمفهوم "بساط الحال" ويعني ذلك ما تقتضيه الأحوال، و من خلاله اقترب أكثر من فكرة القرائن حيث أورد عدة مصطلحات لها ما يقابلها بالمصطلح الحديث من مثل:

- الحذف–مظهر من قرينة النظام.
- حركة الإعراب–قرينة العلامة الإعرابية.
- الحروف غير المستقلة–قرينة الأداة(4).

---

(1)– ينظر ، محمد ابراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف بالاسكندرية، مصر ،(دط)،1987م،ص217.

(2)–المقدمة، المصدر السابق،ج3، ص 1142.

(3)– المصدر نفسه، ص 1141–1142.

(4)– انظر، محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، عالم الكتاب، القاهرة، (دط)، 1979م، ص 151.

وقد أكد بأن نفس الشيء ينطبق على لغة الأمصار ويبقى أن فقدان الإعراب ليس بضائر لها مادامت تؤدي إفادة الكلام«كل منهم متوصل بلغته إلى تأدية مقصوده والإبانة عما في نفسه، وهذا معنى اللسان واللغة، وفقدان الإعراب ليس يضائر لهم، كما قلناه في لغة العرب لهذا العهد».(1)

كما ينصح ابن خلدون بعدم الالتفات إلى خرشفة النحاة فما زالت البلاغة و البيان في عهده ديدن العرب لأن النحاة يزعمون أن البلاغة لهذا العهد ذهبت و أن اللسان العربي فسد اعتبارا بما وقع في أواخر الكلم من فساد الإعراب الذي يتدارسون قوانينه.

وفي مجال الشعر أورد مقتطفا استهجنه المشتغلين بعلم اللسان–النحو والبلاغة–لافتقاده الإعراب.

تقول فتاة الحي أم سلامه بعين أراع الله من لارثي لها

تبيت بطول الليل ماتألف الكرى موجعة كان الشقا في مجالها(2).

علق على هذا بقوله « فالدلالة بحسب ما يصطلح عليه أهل الملكة، فإذا عرف اصطلاح في ملكة واشتهرت صحت الدلالة، وإذا طابقت تلك الدلالة المقصود ومقتضى الحال، صحت البلاغة؛ ولا عبرة بقوانين النحاة في ذلك، وأساليب الشعر وفنونه موجودة في أشعارهم هذه ماعدا حركات الإعراب في أواخر الكلم، فإن غالب كلماتهم موقوفة الآخر، ويتميز عندهم الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر بقرائن الكلام لا بحركات الإعراب». فالدلالة تتحقق بالاصطلاح والعرف، فإذا طابقت الدلالة المقصود ومقتضى الحال، كملت البلاغة، بغض النظر عن قوانين الإعراب، فالكلمات الموقوفة الآخر، وقرائن الكلام، كل هذه العوامل ساهمت في صحة الدلالة.

و نتيجة لما تقدم فقد وقف ابن خلدون من النحاة موقفين متعارضين:

أولا: موقف المنتقد من الذين يتمسكون بالقواعد النحوية الصماء من دون استغلالها في اكتساب ملكة اللسان.

ثانيا: موقف الإعجاب ممن أدرك وظيفة النحو الحقيقية و استغلها في تنمية الملكة اللغوية.

(1)–المقدمة، المصدر السابق، ج3، ص 1145.

(2)– المصدر نفسه، ص 1189 .

الخاتمة

و بهذا نخلص إلى أن ابن خلدون توصل إلى جملة من الأفكار اللسانية التعليمية والتي لا تقل أهمية عما توصل إليه البحث اللساني التعليمي عند الغربيين، و حوصلة منا لأهم النتائج التي سنقوم بتوزيعها على ما قد فصلناه من مرجعيات تعليمية بعد تصنيفها على الترتيب كما يلي:

I. المرجعية إلى اللسانيات النظرية:

1- من أهم ما جاء عند ابن خلدون عن العلوم اللسانية، أنها تقتصر على أربعة علوم: النحو- علم اللغة- علم البيان- الأدب. فهذه العلوم الأربعة جاءت تتويجا لمشروع واحد نبع من القرآن الكريم أو بتدخل من وازع الدين مثل سائر العلوم اللسانية عند الأمم الأخرى.

2- توصل ابن خلدون إلى رؤية معاصرة تمثلت في المستوى السانكروني و الدياكروني (الآني و التعاقبي) فابن خلدون تفطن إلى هذه المنهجية و إن لم يكن قد أتى بمصطلح محدد. إنما كان في إطار إشارته إلى اللغة القرشية في وصفه إياها بالفصاحة و تميزها عن باقي اللغات، بمعنى وصف اللغة في فترة زمنية محددة (المستوى السنكروني).

المستوى الدياكروني أو التاريخي تمثل في رصد التغيرات الحاصلة في اللغة عبر فترات مختلفة من الزمن.

3- تحدث ابن خلدون عن قضية اللفظ و المعنى، من أنّ اللفظ إنما هو في اللسان و النطق، و أما المعاني فهي في الضمائر (صورة ذهنية).

4- النظرية السلوكية لم تبدأ حديثا مع السلوكيين في القرن العشرين و إنما تمتد جذورها عبر التاريخ إلى العلامة ابن خلدون و إلى نظريته المسماة الملكة اللسانية.

II. المرجعية إلى اللسانيات النفسية:

1- يرى ابن خلدون أن المعلم الذي يطلب من المتعلم الحذق في الدرس بالتعسف و القهر يؤدي إلى نفوره و عزوفه عن الدرس و هذا ما نادت به المنظومة التربوية الحديثة في محاولتها الإصلاحية.

2- النظرية السلوكية لم تبدأ حديثا مع السلوكيين، فقد بنى ابن خلدون نظريته في تعليم اللغة على أساس أن الملكات لا تتكون إلا بالممارسة و التكرار.

3- يرى ابن خلدون أن الإنسان مزود بالقدرة على تعلم اللغات، فتعلم اللغة أمر يمكن أن يحدث في أي وقت من حياة الإنسان. و هذا ما نادت به النظرية المعرفية الحديثة و رائدها تشومسكي.

III. المرجعية إلى اللسانيات الاجتماعية:

1- يرى ابن خلدون أن التعليم ظاهرة اجتماعية ضرورية تفرضها طبيعة الإنسان في المجتمع. و أن التعليم يتأثر بأحوال المجتمع إلى حد كبير، كما أنه يتقدم و يتأخر مع تقدم و تأخر هذا المجتمع.

2- أثارت قضية اصطلاحية و عرفية اللغة جدلا بين العلماء و المسلمين في القديم قبل أن يحيي المسألة العالم اللغوي فردينان دي سوسير، و ابن خلدون من العلماء الذين اقرّوا أن اللغة اصطلاحية في قوله "في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم"، و هذا بفضل المجتمع الذي يلعب دورا كبيرا في تعلم اللغة من خلال الإصغاء للآخرين.

3- تحدث ابن خلدون عن السياسة التعليمية التي تفرضها الدولة،و اختيار النمط التعليمي الملائم لأفرادها و في فرض سياستها التخطيطية اللغوية.

4- خضوع اختيار المحتوى التعليمي عند ابن خلدون لمعايير و أسس اجتماعية علمية.

5- فرق ابن خلدون بين مستويين من اللغة، الفصحى و العامية، و أشار من أن تعلم اللغة الفصحى أو الراقية يتم من خلال الصنعة أو بالتعليم.

IV. المرجعية إلى اللسانيات التربوية:

1- تحدث ابن خلدون عن جوهر العملية التعليمية و المتمثل في المعلم و المتعلم و المادة التعليمية.فعلى قدر جودة التعليم و ملكة المعلم يكون حذق المتعلم في حصول ملكة التعلم، و قد أكد بأنه من الضروري التركيز على المتعلم باعتباره جوهر العملية التعليمية.

2- و في ما يتعلق بمنهجية تعليم اللغة فقد سجلت عن ابن خلدون النقاط التالية:

أ- رفض ابن خلدون أن يخضع المحتوى التعليمي لطريقة التلقين فحسب، من دون تحليل و ممارسة فعلية و اجتهاد من قبل المعلم أو ما يسمى بالتحليل اللساني للمادة المدرسة بالمصطلح الحديث.

ب- أوصى ابن خلدون عند اختار المادة التعليمية مراعاة قدرة استيعاب المتعلم و عدم إرهاقه فكريا و جسديا و هذا ما أوصت به التربية الحديثة، كما أوصى بعدم الخلط بين

علمين مختلفين في وقت واحد لأن ذلك يؤدي إلى توزيع الذهن بينهما و من ثّم استغلاقه، لذلك وجب الاقتصار على مسألة واحدة قبل الانتقال إلى الأخرى حتى يتحقق الفهم. كما انتقد الطريقة القائمة على تعليم الطفل أول الأمر القرآن و حفظه و هو صغير السن، و يراها طريقة غير مجدية لأن الطفل في هذه المرحلة لا يستوعب ما يحفظ ، و التغيير مطلوب من أجل الفهم.

ج- لقد دعت التربية الحديثة إلى ضرورة تحديد البرنامج الدراسي، بغية المساعدة على نمو قدرات الطلاب، و تخصيص حصص مختلفة من أجل القضاء على الملل و السأم لديهم .

د- التدرج في تعليم اللغة يتم من خلال الانتقال من السهل إلى الصعب و من العام إلى الخاص و من المصطلحات المتداولة إلى الأقل تداولا.

6- أستنتج من كلام ابن خلدون جملة من الأهداف التعليمية، و قد قسمت إلى أهداف عامة تهم المجتمع ككل و أخرى خاصة تهم الفرد المتعلم.

7- أشار ابن خلدون إلى الطرق المتبعة في التعليم و طرائق التدريس و أهم المبادئ التي تميز كل طريقة.

أ- ذكر ما يعرف بالطريقة القياسية، من خلال نصحه للمعلم بتجنب الخوض في التفاصيل الدقيقة بالنسبة للمبتدئ و تناول العموميات التي يستطيع عقله و استعداده تحصيلها ليتمكن المتعلم من السيطرة الجزئية على العلم أو الفن من جراء الإحاطة على الفكرة العامة.

ب- عندما يسلك المتعلم الطريقة الاستقرائية ينبغي له في البداية أن يبدأ بالجزئيات ثم ينتقل إلى القوانين و التعاريف الكلية و القواعد. و يتم التدرج في التعليم في هذه المرحلة عن طريق ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى (الابتدائية) بالمفهوم الحديث تكون بتقديم معلومات عامة تناسب سنه و مستواه العقلي حتى تحصل له ملكة جزئية في ذلك الفن ، والمرحلة الثالثة (الدراسة العليا) و هي مرحلة البحث و التعمق و التدقيق .

ج- ينتقد ابن خلدون طريقة الحفظ و ينادي بضرورة إتباع طريقة المحاورة و المناظرة في التعليم و هو ما أصطلح عليه في العصر الحديث بالتغذية الراجعة .

8- نادى ابن خلدون بضرورة استخدام الوسائل التعليمية المساعدة على تبسيط الدرس و من بين هذه الوسائل الكتاب التعليمي الهادف و الرحلات في طلب العلم و الشواهد و الأمثلة و المشاهدة أو التجربة المباشرة لتوضيح الغاية من الدرس .

9- اعتنى ابن خلدون بتدريس مهارات اللغة ، و من بين هذه المهارات:

أ- مهارة السماع ، فأبو الملكات اللسانية في نظره – هو السمع و الإنصات.

ب- مهارة الخط و الكتابة ، و ذلك بمعرفة قوانينها و أحكامها للوصول إلى الإجادة.

ج- مهارة النحو و ذلك بالاهتمام بالنحو التعليمي الذي ليس غاية في حد ذاته ، بل هو وسيلة تمكن المتعلم من اكتساب الملكة اللغوية ، لهذا ينبغي أن تدرّس على هذا الأساس ، هذا هو الاتجاه الذي نادى به المتخصصون في تعليمية اللغات ، و الذي يقوم على عرض القواعد النحوية و الصرفية على المتعلمين عرضا وظيفيا .

و في الأخير نتمنى أن يكون هذا البحث – في المستقبل – نواة عمل أكبر، فمن الممكن أن تتسع هذه النواة لتشمل مدونات أخرى في التراث العربي لتكون مصادر نستقي منها المفاهيم التعليمية من أجل إبرازها و إعطائها مكانتها في الساحة العلمية.

قائمة المصادر و المراجع

– القرآن الكريم برواية ورش.

أ – مصادر و مراجع باللغة العربية

1. **ابراهيم قاسمي:** دليل المعلم في الكفايات ، دار هومة ، الجزائر ،(دط)، 2004م.
2. **ابن جني** : الخصائص، تحقيق : محمد علي النجار ، ج1، دار الكتاب العربي، بيروت، (دط) (دت) .
3. **أبو الحسين أحمد بن زكريا بن فارس:** الصاحبي في فقه اللغة و سنن العرب في كلامها ، بيروت ، (دط) ، 1964م.
4. **أبو طالب محمد سعيد – رشراش أنيس عبد الخالق** : علم التربية العام: ميادينه و فروعه ، دار النهضة العربية ، بيروت – لبنان ، ط1، 2001م.
5. **أبو القاسم محمد كرو**: العرب و ابن خلدون ، منشورات دار مكتبة الحياة ، بيروت ، ط2، 1971م.
6. **أبو منصور الثعالبي** : فقه اللغة و أسرار العربية ، تحقيق: ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية ، بيروت ، (دط) ، 2006م.
7. **أحمد بن محمّد المقّري التلمساني** : نفح الطّيب من غصن الأندلس الرّطيب ، تحقيق: محي الدّين عبد الحميد ، ج8، دار الكتاب العربي ، بيروت– لبنان ،(دط) ، (دت).
8. **أحمد حساني** : دراسات في اللسانيات التطبيقية : حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط1، 2000م.
9. **أحمد درويش** : دراسة في الأسلوب بين المعاصرة و التراث ، القاهرة ، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع ، (دط)، 1988م.
10. **أحمد سيد محمد** : المختار في الأدب و النصوص و النقد و التراجم الأدبية ، المعهد التربوي الوطني ، الجزائر.
11. **أحمد شامية** : في اللغة ، دار البلاغ ، الجزائر ، ط1، 2002م.
12. **بوقرة نعمان** : محاضرات في المدارس اللسانية و المعاصرة ، منشورات جامعة باجي مختار– عنابة – ، (دط)، 2006م.

13. **التواتي بن التواتي** : مفاهيم في علم اللسان ، مطبعة رويغي – الأغواط ، ط1 ، 2006م.
14. **حسن شحاتة** : تعليم اللغة العربيّة بين النظريّة و التطبيق ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ط6، 2004م.
15. **حسن عبد الباري عصر**:- تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، الدار الجامعية ، الاسكندرية ،(دط)، 1997م.
- قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها،المكتب العربي الحديث ، الاسكندرية ، (دط) 1999م.
16. **حلمي خليل** : - دراسات في اللسانيات التطبيقية ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، (دط)،2002م.
- مقدمة لدراسة علم اللغة ، دار المعرفة الجامعية ،(دط)، الاسكندرية ، 1999م
17. خالد **عبد الرزاق السيد:** اللغة بين النظرية و التطبيق ، مركز اسكندرية للكتاب، مصر ، 2003م.
18. **رشدي أحمد طعيمة:** الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية : اعدادها – تطورها – تقويمها ، دار الفكر العربي ، القاهرة ط2، (دت).
19. **رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع** : تدريس العربية في التعليم العام : نظريات و تجارب ، دار الفكر العربي ، القاهرة ،ط2، 2001م.
20. **زبير دراقي** : محاضرات في اللسانيات التاريخية و العامة ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1990م.
21. **سرجيو سبيني** : ترجمة : فوزي عيسى و عبد الفتاح حسن ، الترجمة اللغوية للطفل ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، (دط)، 1991م.
22. **شرف الدين الراجحي- سامي عياد حنا** : مبادئ علم اللسانيات الحديث ، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، (دط)، 2003م.
23. **صالح بلعيد** : - دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة ، الجزائر ، (دط) 2000 م.

– محاضرات في قضايا اللغة العربية ، دار الهدى ، الجزائر ،(دط)، 1999م

24. **الصّغير ابن عمّار** : الفكر العلمي عند ابن خلدون ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، ط3، 1981م.

25. **ظبية سعيد السليطي** : تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة ، الدار المصرية – اللبنانية ، القاهرة ، ط1، 2002م.

26. **عبد الرحمان ابن خلدون:** –التعريف بابن خلدون و رحلته غربا و شرقا، تحقيق : محمد بن تاويت الطنجي ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، (دط) ، 1951م.

– مقدمة ابن خلدون، تحقيق علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، (دط)، 2006م.

27. **عبد السلام المسدي** :– التفكير اللساني في الحضارة العربية ، الدار التونسية للنشر ، ط2، 1986م.

– اللسانيات من خلال النصوص ، الدار التونسية للنشر ، ط2، 1986م.

– اللسانيات و أسسها المعرفية ، الدار التونسية للنشرتونس ، (دط)، 1986م.

28. **عبد الله شريط** : نصوص مختارة من فلسفة ابن خلدون ، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، (دط) ، 1984م.

29. **عبده الراجحي** : علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، (دط) ، 2000م.

30. **علي آيت أوشان** : اللسانيات و البيداغوجيا ، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، ط1، 1998م.

31. **علي أحمد مدكور** : تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، (دط) ، 2000م.

32. **فتحي علي يونس، محمود كامل الناقة :** أساسيات تعليم اللغة العربية ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة و النشر ، 1977م.

33. **فردينا ن ده سوسير:** محاضرات في الألسنية العامة ، ترجمة : يوسف غازي– مجيد النصر ، المؤسسة الجزائرية للطباعة ، (دط)، الجزائر، 1986م.

34. **فؤاد افرام البستاني :** ابن خلدون– مقدمة المقدّمة–، شركة الشهاب، الجزائر، 1991م.

35. **فيصل حسين طحيمر العلي :** المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ، المكتبة الثقافية للنشر و التوزيع ، عمان– الأردن ، ط1، 1998م.

36. **كريم زكي حسام الدين :** أصول تراثية في اللسانيات الحديثة ، الرشاد للطباعة والتغليف ، القاهرة ، ط3، 2000م.

37. **كمال بشر:** علم اللغة الاجتماعي ، دار غريب ، القاهرة ، ط3، 1997م.

38. **ماهر إسماعيل يوسف :** من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم ، مكتبة الشقري ، الرياض ، 1999م.

39. **مجموعة من المؤلفين :** قراءات في طرائق التدريس ، مطابع عمار قرفي – باتنة ، الجزائر ، ط1 ، 1994م.

40. **محمد ابراهيم عبادة :** النحو التعليمي في التراث العربي ، منشأة المعارف بالاسكندرية ، مصر ، (دط)، 1987م.

41. **محمد أحمد كريم – فاروق شوقي البويهي :** المدخل في العلوم التربوية والسلوكية ، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل و طباعة الورق ، مصر ، (دط) ، 2003م.

42. **محمد الدريج :** تحليل العملية التعليمية ، قصر الكتاب البليدة ، الجزائر ،(دط)، 2000م.

43. **محمد صلاح الدين مجاور:** تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، (دط)، 2000م.

44. **محمد الصغير بناني :** – البلاغة و العمران عند ابن خلدون ، ديوان المطبوعات الجامعية ، (دت).

– المدارس اللسانية في التراث العربي و في الدراسات الحديثة ، دار الحكمة ، الجزائر ، (دط)،2001م

45. **محمد طالبي :** منهجية ابن خلدون التاريخية ، دار الحداثة ، بيروت– لبنان، ط1، 1981م.

46. **محمد عزيز الحبابي:** ابن خلدون معاصرا ، دار الحداثة ، بيروت – لبنان، ط1، 1984م.

47. **محمد عيد:** الملكة اللّسانية في نظر ابن خلدون ، عالم الكتب ، القاهرة ، (دط)، 1979م.

48. **محمد مصطفى زيدان :**نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1983م.

49. **محمد وطاس :** أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامّة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصّة ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، (دط) ، 1998م.

50. **محمود أحمد حسن المراغي:** دراسات في المكتبة العربية و تدوين التراث ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، (دط)، 2003م.

51. **محمود جاد الرب:** علم اللغة نشأته و تطوره ، دار المعارف ، مصر ، ط1 ، 1985م.

52. **محمود سليمان ياقوت:** منهج البحث اللغوي ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، (دط)، 2003م.

53. **محمود فهمي حجازي:** مدخل إلى علم اللغة ، دار نهضة الشرق ، القاهرة ، (دط)، 1990م.

54. **مريم سليم :** علم نفس التعلم، دار النهضة العربية ، بيروت– لبنان، ط1،2003م.

55. **ميشال زكريا :** – الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية: النظرية الألسنية ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، بيروت ، ط2، 1986م.

– بحوث ألسنية عربية ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر و التوزيع ، بيروت، (دط) ، 1992م

56. **نادية رمضان نجار:** اللغة و أنظمتها : بين القدماء و المحدثين ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية ، (دط)، 2004م.

ب– المجلات و الدوريات

1) مجلة الآداب المستنصرية ، العدد15 سنة 1987م ، جامعة الموصل مديرية دار الكتب، العراق.
2) مجلة الأثر، العدد05 مارس سنة2006م، كلية الآداب و العلوم الإنسانية – جامعة قاصدي مرباح ورقلة – ، الجزائر.
3) مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، العدد 05 سنة 1996م ، جامعة باتنة ، الجزائر.
4) مجلة اللسانيات ، العدد 04 سنة 1974–1973 ، معهد العلوم اللسانية و الصوتية ، جامعة الجزائر .
5) مجلة اللغة الأم ، سنة 2004م ، دار هومة ، الجزائر.
6) مجلة اللغة و الأدب ، العدد 02 بدون تاريخ ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.
7) مجلة المصطلح ، العدد 02 سنة 2003م ، جامعة أبو بكر بلقايد – تلمسان – ،الجزائر.
8) مجلة منتدى الأستاذ ، العدد 02 ماي سنة 2006م ، المدرسة العليا للأساتذة ، قسنطينة ، الجزائر.
9) مجلة النشرة التربوية ، العدد 05 سنة 2003م مديرية التربية لولاية ورقلة، الجزائر.
10) مجلة الهلال ، العدد 03 مارس سنة 2000م ، دار الهلال ، القاهرة ، مصر.

ج– المعاجم

1) ابن منظور ، لسان العرب المحيط ، تحقيق : العلامة الشيخ عبد الله العلايلي ، دار لسان العرب ، بيروت – لبنان.
2) محمد التونجي – راجي الأسمر ، المعجم المفصل في علوم اللغة(لألسنيات) ، دار الكتب العلمية بيروت – لبنان.

د – الملتقيات و المحاضرات

1) الملتقى التكويني لموجهي التعليم الأساسي المنعقد في المعهد الوطني للتكوين (من21–15ماي) 2002م، كلية اللآداب و اللغات جامعة الجزائر.
2) محاضرة بعنوان : المرجعيات الأساسية في تعليمية اللغات ، للدكتور أبو زكرياء يحي بوتردين ، ألقيت يوم: 2005/12/08، بجامعة قاصدي مرباح، كلية الآداب و العلوم الانسانية، قسم اللغة العربية و آدابها.

هـ– مصادر و مراجع باللغة الأجنبية

1- Chomsky noam new jersey , 1954, aspects theary of syntax massachusetts , 1965, cartesiah linguisties :new York, 1996, language and mind: now York: 1972, reflection on linguistics: new York, 1975.

2- Denis Gerard. Linguistique appliqué et didactique des langues, paris, armahd colin.

3- Hartmann and stork,Dict.of lang. and ling: London, 1973.

4- Sampson: (geoffery)schod of linguistics california ,1980.